

EL DISFRUTE Y LA ANSIEDAD EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS DE ANDALUCÍA

Enjoyment and anxiety in the Official Language Schools of Andalusia

Irene Acosta Manzano

Escuela Oficial de Idiomas de Lucena
ireneacosta@eoixauen.es

RESUMEN

La investigación acerca de las perspectivas del alumnado adulto de lengua extranjera (LE) en cuanto al disfrute y la ansiedad en las escuelas oficiales de idiomas de Andalucía aún escasea en nuestro entorno. Por ello, en esta investigación se presentan los hallazgos relativos a las experiencias que causan disfrute y ansiedad en el aula de LE. Estos resultados favorecen la difusión, la extracción de aplicaciones en el aula de LE y la mejora de la calidad del sistema educativo público de enseñanza de idiomas al investigar las percepciones de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: DISFRUTE; ANSIEDAD; ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA; ADULTOS;

ABSTRACT

Research on adult students' perceptions in the field of Foreign Language (FL) Learning in Andalusia is still scarce. This study shows the results related to experiences triggering enjoyment and anxiety in the FL classroom. These findings contribute to spreading the reality in Andalusian FL classrooms, to improving the quality of the Andalusian public system of FL teaching and to widening knowledge on adult students' perceptions concerning FL teaching and learning in a context barely explored by research.

KEYWORDS: ENJOYMENT; ANXIETY; FOREIGN LANGUAGE TEACHING; ADULTS;

Fecha de recepción del artículo: 31/10/2019

Fecha de Aceptación: 16/03/2020

Citar artículo: AOSTA MANZANO, I. (2020). El disfrute y la ansiedad en las escuelas oficiales de idiomas de Andalucía. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La investigación metodológica actual sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras a personas adultas ha sido relegada a un segundo plano, olvidando la correcta adaptación de la metodología a la edad del alumnado. Por ello, en las escuelas oficiales de idiomas (en adelante, EOI), surge la imperiosa necesidad de diseñar una metodología centrada en la enseñanza de idiomas a adultos que abarque actividades pensadas especialmente para este tipo de alumnado, teniendo en cuenta sus fuentes de disfrute y ansiedad y considerando los objetivos que se marca este alumnado, las emociones que experimenta en el proceso de enseñanza aprendizaje y los pasos necesarios para fomentar su motivación.

Los estudios de las perspectivas de estudiantes adultos de LE en cuanto al disfrute y la ansiedad es aún escasa en las EOI de Andalucía. Esta investigación contribuye a paliar esta situación y a identificar algunas de las fuentes que ocasionan tales emociones en las aulas de LE.

Los autores que más destacan en la bibliografía son Dewaele, MacIntyre y Gregersen ya que son los que más han profundizado el tema del disfrute y la ansiedad en el aula de aprendizaje de idiomas. En líneas generales, en sus estudios (MacIntyre y Gregersen, 2012, 2014; Dewaele y MacIntyre, 2016, 2019) confirman la independencia y el dinamismo de estas dos nociones. Examinan asimismo los factores más concretos atribuidos a cada uno de ellos a través de

numerorsos estudios cuantitativos. En cuanto al disfrute, señalan la importancia del contexto de aprendizaje y las variables por las que se ve afectado.

Los estudios de Dewaele y MacIntyre (2014, 2016) sostienen que, para lograr el máximo disfrute durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, el docente debe crear un ambiente agradable y desarrollar una experiencia positiva. Para esto es necesario fomentar e incentivar solidaridad en el grupo a la vez que se crea un entorno seguro en clase en el que se anima a la experimentación lingüística (Arnold, 1999; Baider, Cislaru, & Coffey, 2015; Borg, 2006; Dewaele, 2015; Dörnyei & Csizér, 1998; Dörnyei & Murphy, 2003; Gregersen & MacIntyre). Nakamura (2018) hizo especial hincapié en el suministro de oportunidades de disfrute dado que es tan importante como la adquisición de conocimientos o de estrategias de superación de exámenes del idioma para mejorar las actitudes y a cambio contribuir al consiguiente desarrollo de la lengua extranjera.

Otro aspecto relevante en las clases de lengua extranjera en nuestro contexto es que los temas han de ser pertinentes, atractivos y relevantes para los discentes. Dewaele (2005, 2011, 2015) afirma que las clases son a menudo poco interesantes emocionalmente o carecen de la experimentación de las emociones, lo que conlleva la rutina, el aburrimiento y la falta de involucración. La rigidez y las actividades predecibles en el aula limitan el potencial para fomentar los retos que incrementan el disfrute. La imprevisibilidad puede estar relacionada con sacar al estudiante de su zona de confort y desarrollar su creatividad.

La ansiedad, por otra parte, en la clase de lengua extranjera (Foreign Language Classroom Anxiety, FLCA en adelante) se puede definir como la

preocupación o reacción emocional negativa causada durante el aprendizaje o la utilización de una segunda lengua (MacIntyre, 1999). FLCA se relaciona con numerosas variables. Según Dewaele (2013) los niveles bajos de FLCA se asocian a una edad más temprana de adquisición, a un uso auténtico de la lengua durante la fase de aprendizaje, un uso frecuente de la lengua, un alto nivel de socialización en la lengua extranjera y una gran red de personas con las que usarla. No obstante, los participantes con mayor formación experimentan menos ansiedad en las lenguas que aprenden. Se observa que el número de idiomas aprendidos con anterioridad suele ir asociado con un nivel más bajo de ansiedad en la lengua nativa y extranjera. Aparte del número de lenguas que el discente conoce, la distancia tipológica entre la lengua meta y el repertorio de lenguas del estudiante influye el nivel de ansiedad que este experimenta. Si la lengua meta pertenece a una familia lingüística similar a la lengua origen, el nivel de ansiedad tiende a ser inferior (Dewaele, 2010).

Arnold (1999) comprobó que los efectos de la ansiedad son proclives a comprometer el potencial de aprendizaje del alumnado, arruinar las mejores técnicas de aprendizaje y causar que los materiales más atractivos dejen de serlo. Consecuentemente, la FLCA se concibe como uno de los mayores predictores de éxito o fracaso en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Dewaele, 1999). MacIntyre et al. (1994) demostraron que la ansiedad puede irrumpir el proceso de adquisición y producción de la lengua extranjera durante las distintas fases del proceso de aprendizaje. Las investigaciones prueban que la FLCA afecta negativamente al aprendizaje y a la comunicación. Además, esos efectos son complejos y multidimensionales (Dewaele, 2002; Gregersen & MacIntyre, 2014; Horwitz, 2010). Desde esta micro-perspectiva, MacIntyre y Serroul (2015)

utilizaron un enfoque dinámico para relacionar las experiencias en las que se sufría ansiedad con las dificultades en la recopilación de vocabulario en tiempo real durante el proceso de comunicación, dando lugar a altibajos en la competencia percibida y la voluntad para comunicarse. Del mismo modo, Gregersen, MacIntyre y Meza (2014) expusieron las relaciones entre los resultados de ansiedad percibidos y las fluctuaciones del ritmo cardiaco en tiempo real, mostrando respuestas fisiológicas que destacaban parcialmente ese estado de ansiedad.

Las fuentes del origen de la ansiedad son numerosas. En la mayoría de sus estudios, estos autores (MacIntyre y Gregersen, 2012, 2014; Dewaele y MacIntyre, 2016, 2019) destacaron las tipologías de correcciones del error, las preocupaciones internas del alumnado, la propia competitividad entre compañeros, la incompatibilidad entre profesor y discente e incluso ciertos rasgos de personalidad como el perfeccionismo o el neuroticismo o la tolerancia en la ambigüedad de la segunda lengua (Horwitz, 2010).

Finalmente, tal y como ocurre con el disfrute en el aula de lengua extranjera, los estudios sobre la ansiedad también se centran en los rangos de edad más bajos. Por consiguiente, los adultos de edades superiores a las que típicamente tienen estudiantes universitarios se ven excluidos de estas investigaciones.

De la revisión de la literatura sobre los fenómenos del disfrute y de la ansiedad, se desprende una escasez de estudios de corte cualitativo y de representatividad de discentes adultos. Los datos cualitativos de este estudio posibilitan el análisis de todos los fenómenos y una mejor comprensión de las experiencias que causan disfrute o ansiedad, al reconocer a la persona que aprende y sus realidades como partes relevantes. El estudio de los fenómenos

afectivos del alumnado de EOI permitirá la adecuada elaboración de materiales acordes a las necesidades del alumnado adulto.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Un total de 299 estudiantes rellenaron el cuestionario utilizado para recopilar la información. Los participantes eran adultos (de 18 años o más) que estudian una lengua extranjera en las EOI de Andalucía. Se contactó con ellos a través del profesorado de las EOI. Sus edades comprendían entre los 18 y los 70 años (M = 42,8 años; SD = 12.01; Mo = 46). De los 299 participantes, 218 (72,9%) fueron mujeres y 81 (27,1%) hombres. Los participantes eran estudiantes de 6 lenguas, aunque la mayoría respondieron según sus experiencias con el inglés como lengua extranjera (Tabla 1).

Idioma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Inglés	215	71,9	71,9
	Francés	52	17,4	17,4
	Alemán	28	9,4	9,4
	Italiano	2	,7	,7
	Ruso	1	,3	,3
	Otro no especificado	1	,3	,3
	Total	299	100,0	100,0

Tabla 1. Idioma sobre el que se realiza el cuestionario

En general, la muestra es un grupo con estudios universitarios puesto que el 62,5% afirmaron tener una carrera universitaria, un máster o un doctorado.

Los niveles de formación de los participantes se muestran a continuación (Tabla 2).

Nivel más alto de formación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Escuela Primaria	9	3,0	3,0
	Escuela Secundaria	10	3,3	3,3
	Formación Profesional de Grado Medio	13	4,3	4,3
	Bachillerato	45	15,1	15,1
	Formación Profesional de Grado Superior	35	11,7	11,7
	Diplomatura	62	20,7	20,7
	Licenciatura o Grado Universitario	88	29,4	29,4
	Máster	34	11,4	11,4
	Doctorado	3	1,0	1,0
	Total	299	100,0	100,0

Tabla 2. Nivel más alto de formación del alumnado encuestado

Además, un poco más de la mitad (51,5%) de la muestra estudiaba más de una lengua extranjera. En cuanto a su nivel de competencia en la lengua, un 21,4% de los participantes afirmaron tener el nivel A1 en la lengua sobre la que realizaron el cuestionario, un 14,7% el nivel A2 y un 29,6% el nivel B1 y un 2,3% el nivel B2 con respecto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

2.2. Instrumento y procedimiento de recogida de datos

Este estudio sobre las EOI de Andalucía se enmarca a su vez dentro de una investigación más amplia acerca del disfrute y la ansiedad en el aprendizaje de una LE. Concretamente, forma parte de un estudio de tipo encuesta en el que participaron 611 estudiantes de 18 EOI de España. El instrumento utilizado, un

cuestionario adaptado lingüística y culturalmente al español, fue validado por diez docentes de EOI y dos expertos en Didáctica de la Lengua Extranjera de la Universidad de Málaga, quienes mostraron su acuerdo con la idoneidad de la herramienta y cuyos comentarios propiciaron modificaciones en el cuestionario original en cuanto a formulación de los ítems y formato. Además, previamente, se efectuó un pilotaje en el que los participantes indicaron las dificultades específicas con las que se toparon en la comprensión del cuestionario durante su realización.

Los datos del presente estudio cualitativo se recogieron a través de dos preguntas abiertas adaptadas a partir de una pregunta específica que se utilizó para la misma investigación de la que proviene el cuestionario cuantitativo de este estudio (Dewaele & MacIntyre, 2014). La pregunta con respecto al disfrute es una adaptación lingüístico-cultural de las siguientes indicaciones: *“Describe one specific event or episode in your FL class that you really enjoyed, and describe your feeling in as much detail as possible”*. (p. 246). Pese a que en el estudio original solo se preguntó acerca del disfrute, en este cuestionario se incluyó un ítem similar con respecto a la ansiedad. Por ello, las preguntas cualitativas basadas en el estudio de Dewaele y MacIntyre (2014) quedaron de la siguiente manera: *“¿Podría relatar detalladamente alguna ocasión en la que disfrutó especialmente la clase de lengua extranjera? ¿Qué hizo la clase especial?”* y *“¿Podría relatar detalladamente alguna ocasión en la que estuvo especialmente estresado/a en la clase de lengua extranjera? ¿Qué provocó que fuese tan estresante? ¿Cómo se sintió?”*

El cuestionario, de carácter anónimo, se elaboró empleando Formularios de Google. Se contactó con alumnado y profesorado de las EOI para completar

dicho cuestionario. Además, se incentivó la participación a través de las redes sociales Facebook, WhatsApp y Twitter

2.3. Análisis de datos

En este estudio se llevó a cabo un análisis temático, es decir una búsqueda de temas y patrones, siguiendo las indicaciones expuestas por Braun y Clarke (2006). El análisis temático se utilizó como método de identificación y estudio de temas comunes dentro del conjunto de datos por medio de la organización y la descripción de dichos datos. Este es imprescindible para compararlo, sintetizarlo y evaluarlo con otras investigaciones (Attride-Stirling, 2001). No obstante, la selección de un tema no se escoge cuantificando las respuestas, sino que depende de su relevancia y relación con los objetivos de la investigación. Por ello, cuando se menciona un tema, se indica un patrón significativo en los datos con respecto a la pregunta de la investigación. Las fases que se siguieron en este análisis temático fueron las establecidas por Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda, revisión y definición de temas.

En primer lugar, se procedió a la familiarización con los datos obtenidos en Formularios de Google. Para ello, se recopilaron todos los datos, se leyeron y releeron, anotando ideas iniciales en un mismo documento, y se buscaron significados y patrones activamente.

En segundo lugar, se generaron los códigos iniciales y se codificaron las características interesantes, recopilando los datos más relevantes. Cada código abarcaba una característica específica relevante para el estudio. Los códigos se

combinaron con extractos de datos que demostraban ese código en el campo del disfrute (FLE) y de la ansiedad o el estrés (FLCA).

En tercer lugar, se cotejaron los códigos en categorías potenciales, reuniendo todos los datos relevantes y se verificó que las categorías concordasen con los extractos codificados y el conjunto de datos, generando así un mapa temático del análisis. Dado que la categorización inicial no era convincente, se adoptaron distintas categorías con el fin de definir y categorizar cada tema concisamente. El resultado fue la generación de etiquetas y definiciones claras. Finalmente, considerando las recomendaciones de Braun y Clarke (2006), se redactó un informe en el que se seleccionaron ejemplos de extractos y se relacionaron las categorías con los campos del disfrute y la ansiedad.

Los pasos que se siguieron en la revisión para confirmar que el proceso había sido adecuado consistieron en una atención equitativa a cada respuesta en el proceso de codificación, un proceso de codificación exhaustivo, inclusivo y completo, una recopilación de todos los extractos relevantes para cada tema, la verificación de los temas entre sí y con relación a los datos originales, y la consistencia y coherencia interna entre los datos. Asimismo, las respuestas se analizaron e interpretaron en contexto, el análisis y los datos coinciden entre sí y los extractos ilustran adecuadamente las afirmaciones analíticas.

3. HALLAZGOS

En este estudio se presentan los hallazgos relativos a las experiencias en el aula de inglés que ocasionan disfrute y ansiedad en el alumnado, a partir de las cuales se pueden identificar sus causantes.

3.1. Hallazgos relativos al disfrute

Como puede comprobarse en el gráfico siguiente (Figura 1), el análisis de las ocasiones en las que el alumnado disfrutó especialmente la clase de LE destacan tanto las relacionadas con actividades comunicativas de expresión y producción oral, como las que implican el contacto con otras personas y con la cultura asociada a la lengua meta.

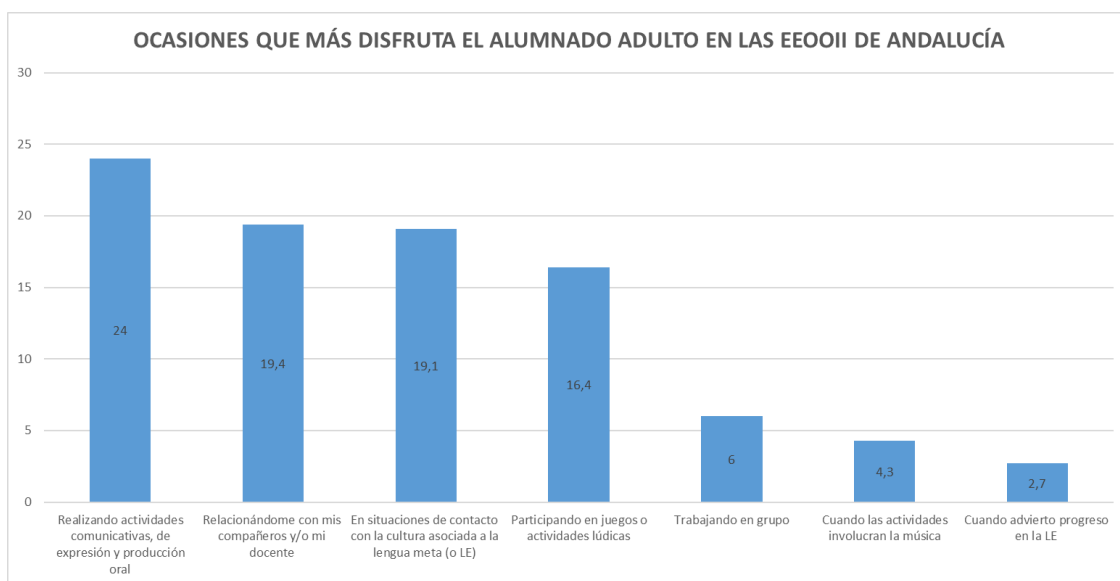


Figura 1. Respuestas de la pregunta cualitativa: *¿Podría relatar detalladamente alguna ocasión en la que disfrutó especialmente la clase de lengua extranjera? ¿Qué hizo la clase especial?*

La categoría *Realizando actividades comunicativas, de expresión y producción oral* se refiere a debates, interacciones, exposiciones orales, prácticas de conversación y dramatizaciones. Las respuestas proporcionadas aluden al uso comunicativo de la lengua extranjera a través de teatros, actuaciones, exposiciones en clase y tareas de producción oral entre otras. Además, algunas respuestas albergan el interés específico por el tema en

concreto, ya sea por su utilidad para estar al día o por el disfrute que le proporciona hablar de temas controvertidos.

La categoría *Relacionándome con mis compañeros y/o mi docente* implica situaciones en las que destaca la complicidad y el buen ambiente fomentado por las buenas conexiones humanas.

La categoría *En situaciones de contacto con la cultura asociada a la lengua meta (o LE)* se refiere a ocasiones en las que hay contacto con otras culturas por medio de actividades, eventos o incluso personas que visitaron el centro.

La categoría *Participando en juegos o actividades lúdicas* hace referencia a las respuestas en que los participantes mencionan juegos y actividades de índole lúdica o los describen.

La categoría *Trabajando en grupo* indica las tareas que incluyen trabajo cooperativo.

La categoría *Cuando advierto el progreso en la LE* hace referencia a las situaciones en las que el participante siente que afianza lo aprendido, que aprende o comprende mejor la lengua meta.

Finalmente, un 8% de las respuestas de los participantes no pertenecen a ninguna categoría puesto que el alumnado no recordaba ninguna, la categoría no alcanzó un número suficiente como para crear otras categorías o las respuestas mostraban cierta ambigüedad y eran por tanto inespecíficas.

3.2. Hallazgos relativos a la ansiedad

Como se ha mencionado previamente en el análisis de datos, la denominación de las categorías se estableció tras la codificación de estas. A

continuación, se detallan las denominaciones de las categorías y sus subcategorías.

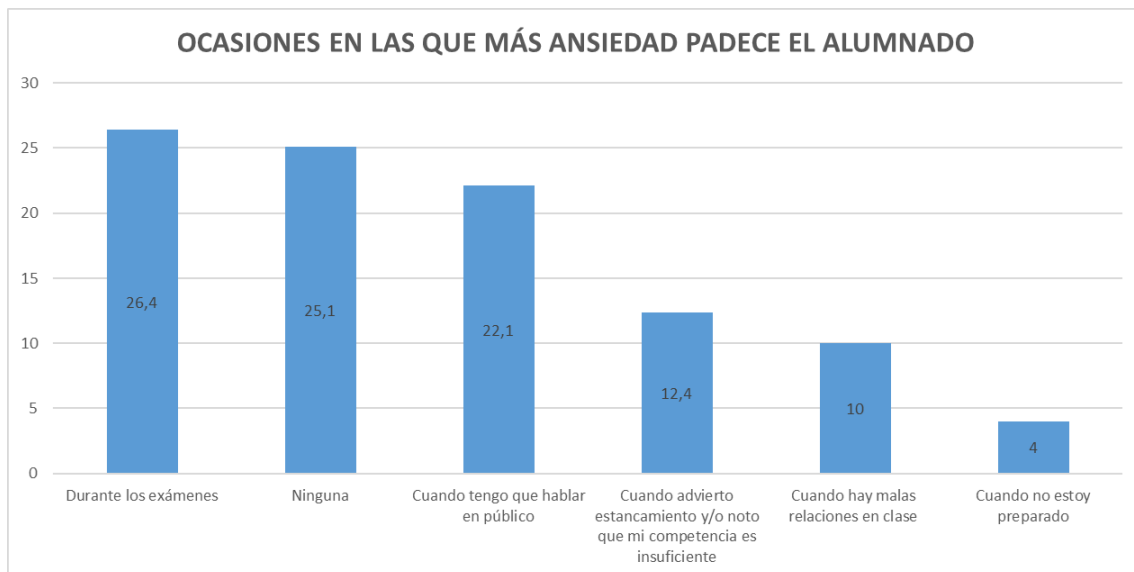


Figura 2. Respuesta del alumnado a la pregunta cualitativa: “¿Podría relatar detalladamente alguna ocasión en la que estuvo especialmente estresado/a en la clase de lengua extranjera? ¿Qué provocó que fuese tan estresante? ¿Cómo se sintió?”

La categoría *Durante los exámenes* alberga subcategorías tales como exámenes sorpresa, exámenes de las destrezas, o imprevistos durante los exámenes.

La categoría *Ninguna* se utilizó cuando el alumnado no recordaba ninguna ocasión en la que hubiera padecido ansiedad.

La categoría *Cuando tengo que hablar en público* se refiere a actividades de oratoria tales como hablar en público o exponer un tema oralmente.

La categoría *Cuando advierto estancamiento y/o noto que mi competencia es insuficiente* abarca desde la repetición continua de un mismo error hasta la incapacidad de ver su propio progreso y la falta de comprensión de contenidos.

La categoría *Cuando hay malas relaciones en clase* incluye subcategorías como toxicidad entre compañeros, entre docente y discente, peleas, insultos e incluso acoso. Las respuestas dentro de este ámbito son de suma importancia, algunas recalcan el mal tratamiento del error y la desorganización por parte del docente como la fuente principal de la mala relación.

La categoría *Cuando no estoy preparado* incluye subcategorías como no hacer los deberes, no haber estudiado, no haber estudiado todo lo deseado, no prestar atención y tener que improvisar a causa de ello.

El número total de respuestas que los aprendices proporcionaron con respecto a la ansiedad fueron 299. Los resultados en cuanto a porcentajes por categoría de ocasiones que generan más ansiedad (Figura 2) muestran que el alumnado de las EOI participantes de Andalucía siente mayor ansiedad en la clase de LE durante los exámenes y cuando tiene que realizar actividades que entrañan oratoria en público. El alumnado también experimenta ansiedad, aunque en menor medida, cuando advierte estancamiento. No obstante, destaca que un cuarto de ellos (25,1%) indica no padecer ansiedad en clase.

4. CONCLUSIONES

El análisis cualitativo de este estudio permite conocer las ocasiones en las que el alumnado adulto de las EOI participantes de Andalucía ha experimentado disfrute y ansiedad en el aula de LE y las circunstancias que las han provocado. Del mismo se concluye que tanto las relacionadas con actividades comunicativas de expresión y producción oral, como las que implican el contacto con otras personas y con la cultura asociada a la lengua meta son las que generan experiencias positivas asociadas al disfrute a mayor número de participantes.

Por el contrario, los exámenes, así como actividades que comportan hablar en público y el estancamiento son las situaciones que a más informantes generan ansiedad en clase. Asimismo, cabe recalcar el papel de la relación que se establezca entre el propio alumnado y entre este y el profesorado. En conclusión, este estudio aporta información relevante para comprender y poder responder a las reacciones afectivas del alumnado adulto de las EOI al proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, de la que se pueden extraer implicaciones prácticas para la enseñanza de la LE en clase.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (1999). (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1, 385–405.
- Baider, F., Cislaru, G. & Coffey, S. (2015). Apprentissage, enseignement et affects. *Le langage et l'homme*, 50, 3-6.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Dewaele, J.-M. (2014). *It Takes Two to Tango: the Dynamic Interaction of Emotional and Psychological Aspects in Foreign Language Learning* 1, 31, 1–5.
- Dewaele, J.-M. (2016). Multi-competence and personality. *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*, 403–419.
- Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged

12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1, 12–22.

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 237–274. doi: 10.14746/ssllt.2014.4.2.5

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P.D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? In P.D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215–236). Bristol: Multilingual Matters.

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2019). The Predictive Power of Multicultural Personality Traits, Learner and Teacher Variables on Foreign Language Enjoyment and Anxiety. In *Evidence-Based Second Language Pedagogy*, 263–286. Routledge. doi:10.4324/9781351190558-12

Dewaele, J.-M., MacIntyre, P., Boudreau, C. and Dewaele, L. (2016). Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 1(2), 41–63.

Gregersen, T. & MacIntyre, P.D. (2014). *Capitalizing on Individual Differences: From Premise to Practice*. Bristol: Multilingual Matters.

Gregersen, T., Macintyre, P.D., & Meza, M. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 98, 574-588.

Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154-167.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). Boston: McGraw-Hill.

- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213. doi:10.14746/ssl.t.2012.2.2.4
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2014). Editorial. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 149–152. doi:10.14746/ssl.t.2014.4.2.1
- MacIntyre, P.D. & Serroul, A. (2015). Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 95-108). Bristol: Multilingual Matters.
- Nakamura, S. (2018). How I see it: An exploratory study on attributions and emotions in L2 learning. *Studies in second language learning and teaching*, 8, 553–574.