



**SCUOLA SUPERIORE PER MEDIATORI LINGUISTICI
(Decreto Ministero dell'Università 31/07/2003)**

Via P. S. Mancini, 2 – 00196 - Roma

**TESI DI DIPLOMA
DI
MEDIATORE LINGUISTICO
(Curriculum Interprete e Traduttore)**

**Equipollente ai Diplomi di Laurea rilasciati dalle Università al termine dei
Corsi afferenti alla classe delle**

**LAUREE UNIVERSITARIE
IN
SCIENZE DELLA MEDIAZIONE LINGUISTICA**

**STUDIO SULL'ANSIA LINGUISTICA NELL'APPRENDIMENTO
DELLE LINGUE STRANIERE: STRATEGIE E IMPLICAZIONI**

RELATORI:
prof.ssa Adriana Bisirri

CORRELATORI :
Prof.ssa Tamara Centurioni
Prof.ssa Maggie Papparusso
Prof. Fabio Matassa

CANDIDATA:
Ylenia Giambianco –
Matricola 3141

ANNO ACCADEMICO 2022/2023

*A coloro che, nella quiete dei loro pensieri,
combattono una battaglia silenziosa contro l'ansia,
questa tesi è dedicata a voi.*

Introduzione.....	1
CAPITOLO I – Ansia linguistica e il suo impatto sull’apprendimento delle lingue....	3
1.1. Definizione generale del concetto d’ansia.....	3
1.2. L’ansia: una prospettiva tra emozione e sentimento.....	4
1.3. Foreign Language Anxiety.....	5
1.4. Le varie tipologie di ansia.....	7
1.5. Fattori Individuali che influenzano l’Apprendimento Linguistico.....	9
1.6. Ruolo dei Fattori Affettivi nell'Apprendimento Linguistico: Analisi delle Ipotesi di Krashen.....	12
1.7. Fonti dell’ansia linguistica.....	15
1.7.1. Lo studente: un’analisi dei diversi studi.....	17
1.7.2. L’Insegnante.....	21
1.7.3. La didattica.....	23
CAPITOLO II- Panoramica storica sulla Foreign Language Anxiety.....	26
2.1. Anni 60-70.....	26
2.2. Anni ‘80.....	28
2.3. Anni ‘90.....	29
2.4. Giorni Nostri.....	31
CAPITOLO III – Effetti dell’ansia linguistica e scala di misurazione.....	33
3.1. Effetti dell’ansia sull’apprendimento e sulle performance.....	33
3.2. Scale di Misurazione della FLA.....	35
3.3. Effetti dell’ansia sulla lettura e scrittura: evidenze da uno studio di Matsuda 39	
CAPITOLO IV - Strategie di superamento dell’ansia linguistica.....	42
4.1. Introduzione al concetto di strategie.....	42
4.2. Categorie di strategie di gestione dell’ansia.....	42
4.3. Approcci efficaci e pratiche consigliate da Horwitz.....	44
4.4. Strategie di insegnamento.....	45
4.4.1. Normalizzazione dell'Errore e Promozione della Fiducia.....	47
4.4.2. Consapevolezza e Autoefficacia.....	47
4.4.3. Creazione di un Ambiente di Apprendimento Positivo E Supporto efficace.....	48
4.5. Strategie di coping per l’ansia legata all’ascolto e al parlato.....	48
4.6. Strategie cognitive e comportamentali per gestire l’ansia da lingua straniera: approcci e risultati degli studi recenti.....	51
Conclusioni.....	53
Introduction.....	54
CHAPTER I – Language Anxiety and Its Impact on Language Learning.....	56
1.1. Anxiety: a Perspective between Emotion and Feeling.....	56
1.2. Foreign Language Anxiety and the Various Types of Anxiety.....	59
1.3. Psychological Factors in Language Learning and Krashen's Affective Filter	

Hypothesis.....	61
1.4. Sources of Language Anxiety.....	65
1.4.1. The student and low self-esteem.....	67
1.4.2. Teachers.....	70
1.4.3. Teaching, learning, and perfectionism.....	71
CHAPTER II - Historical Overview of Foreign Language Anxiety.....	74
2.1. 1960s-1970s.....	74
2.2. The 1980s.....	75
2.3. The 1990s.....	75
2.4. Present Day.....	75
CHAPTER III – Effects of Language Anxiety.....	77
3.1. Effects of Anxiety on Learning and Performance.....	77
3.2. Effects of Anxiety in Social Settings and Variations in Different Levels of Language Competence.....	77
3.3. Effects of Anxiety on Reading and Writing: An Analysis of Cheng and Matsuda's Studies.....	79
CHAPTER IV - Overcoming Foreign Language Anxiety.....	81
4.1. Error Normalisation and Confidence Promotion.....	81
4.2. Awareness and Self-Efficacy.....	82
4.3. Creating a Positive Learning Environment and Effective Support.....	83
4.4. Correlation Between Second Language Anxiety and Oral Performance: Insights and Coping Strategies.....	84
Introducción.....	87
CAPÍTULO I - La ansiedad lingüística y su repercusión en el aprendizaje de idiomas.....	89
1.1 Definición general de la ansiedad.....	89
1.2. La ansiedad: una perspectiva entre la emoción y el sentimiento.....	89
1.3. Ansiedad ante las lenguas extranjeras.....	90
1.4. Los distintos tipos de ansiedad.....	90
1.5. Factores individuales que influyen en el aprendizaje de idiomas.....	90
1.6. Papel de los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas: análisis de la hipótesis de Krashen.....	90
1.7. Fuentes de la ansiedad lingüística.....	92
1.7.1. El estudiante.....	93
1.7.2 El profesor.....	94
1.7.3 La Didáctica.....	95
CAPÍTULO II- Reseña histórica de la ansiedad ante la lengua extranjera.....	98
2.1. Años 60-70.....	98
2.2. Años 80.....	99
2.3. Años 90.....	99
2.4. Nuestros días.....	99
CAPÍTULO III - Efectos de la ansiedad lingüística y la escala de medición.....	101
3.1. Efectos de la ansiedad en el aprendizaje y el rendimiento.....	101
3.2. Escalas de medición de la ansiedad lingüística.....	102

3.3. Pruebas sobre el efecto de la ansiedad en la lectura y la escritura.....	102
CAPÍTULO IV - Estrategias para superar la ansiedad ante los idiomas.....	104
4.1. Introducción al concepto de estrategias.....	104
4.2. Categorías de estrategias de gestión de la ansiedad.....	104
4.3. Estrategias de enseñanza.....	104
4.4. Normalizar el error y fomentar la confianza.....	105
4.5. Conciencia y autoeficacia.....	105
4.6. Creación de un entorno de aprendizaje positivo Y apoyo eficaz.....	106
4.7. Estrategias de afrontamiento de la ansiedad relacionada con la comprensión y la expresión oral.....	107
4.8. Estrategias cognitivas y conductuales para controlar la ansiedad ante las lenguas extranjeras.....	107
Conclusiones.....	109
Ringraziamenti.....	110
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA.....	112

SEZIONE ITALIANA

Introduzione

L'ansia è una realtà universale che tutti sperimentano in vari momenti della vita. Essa può manifestarsi in diverse forme e intensità, influenzando il nostro benessere emotivo e fisico.

In un contesto sempre più globale e interconnesso, l'apprendimento delle lingue straniere riveste un ruolo cruciale nella comunicazione e nell'interazione internazionale.

Tuttavia, per molte persone, imparare una nuova lingua può essere un percorso che spesso porta ad affrontare sfide comunicative che suscitano sentimenti di insicurezza e paura. Queste emozioni sono causate da un fenomeno insidioso noto come "Foreign Language Anxiety" o ansia legata alla lingua straniera.

Questa forma specifica di ansia si manifesta durante l'apprendimento e l'uso di una lingua non nativa, creando ostacoli significativi nel processo di acquisizione linguistica.

La presente tesi, dunque, si propone di esplorare il complesso mondo dell'Ansia Linguistica (FLA), un fenomeno che affonda le sue radici nel tempo e che continua a influenzare il modo in cui le persone affrontano l'apprendimento e l'uso di una seconda lingua.

Ho scelto di approfondire questo argomento nella mia tesi perché, innanzitutto, sono sempre stata appassionata all'apprendimento delle lingue straniere e, inoltre, ho notato, sia attraverso esperienze personali che attraverso i miei studi, che l'ansia può costituire un ostacolo significativo che coinvolge una serie di fattori psicologici che possono causare blocchi emotivi e, in casi estremi, portare alla perdita di fiducia in sé stessi e al fallimento nel processo di apprendimento.

Inoltre, la ricerca glottodidattica in Italia ha finora dedicato scarso spazio a questo fenomeno; dunque, penso sia fondamentale esaminare e affrontare questa tematica per migliorare l'efficacia dell'insegnamento delle lingue straniere e aiutare gli studenti a superare le sfide che incontrano durante il processo di acquisizione linguistica.

L'analisi della presente tesi inizia con l'identificazione del problema, approfondendo il significato intrinseco del concetto di ansia ed elencandone le varie tipologie.

Nel secondo capitolo, attraverso una revisione della letteratura, si esamina il contributo degli studiosi in un contesto temporale che spazia dagli anni '60 e arriva ai giorni nostri, per comprendere come la consapevolezza dell'ansia linguistica si sia evoluta nel contesto dell'apprendimento delle lingue straniere.

Il terzo capitolo si focalizza sui vari effetti dell'ansia sull'apprendimento. La tesi si conclude analizzando quelle che possono essere le strategie utilizzate per affrontare l'ansia linguistica, delineando una metodologia logica ed un presupposto di natura filosofica ed antropologica. Questo approccio mira a definire procedure e processi per il superamento di tale disagio.

Riconoscendo l'importanza cruciale di comprendere e gestire l'ansia linguistica in un mondo sempre più interconnesso, questa tesi si propone di offrire un contributo personale a tale comprensione, per favorire un apprendimento linguistico più efficace e gratificante.

CAPITOLO I – Ansia linguistica e il suo impatto sull'apprendimento delle lingue

1.1. Definizione generale del concetto d'ansia

È importante sottolineare che l'ansia è un concetto complesso, con molteplici sfaccettature e, sia nel contesto dell'ansia generale che dell'ansia specifica come quella legata all'apprendimento di una lingua straniera, comporta una serie di sintomi fisici, emotivi, cognitivi e comportamentali. Può essere compresa come una risposta naturale che mobilita un individuo per difendersi, avvicinarsi o evitare minacce o fattori stressanti percepiti.

Uno fra i primi a definire il concetto di ansia fu Freud¹, che la descrisse come una condizione di natura affettiva estremamente spiacevole associata ad aspettative negative, preoccupazioni e ad un carico eccessivo a livello nervoso.

L'ansia, come riportato nel DSM-V², è un'emozione intrinseca collegata alla paura per il futuro.

Questa emozione complessa è stata fondamentale per la sopravvivenza del genere umano, poiché, attivando specifiche regioni cerebrali, tra le quali l'ippocampo e la corteccia pre-frontale e inducendo la produzione di neurotrasmettitori come la noradrenalina /norepinefrina, la serotonina e il GABA³, permette la percezione e quindi l'evitamento di un pericolo.

¹ Sigismund Schlomo Freud, noto come Sigmund Freud, IPA: è stato un neurologo, psicoanalista e filosofo austriaco, fondatore della psicoanalisi, la più antica tra le correnti della psicologia dinamica. Wikipedia

² American Psychiatric Association (2013), Manuale diagnostico e statistico dei disturbi Mentali, Quinta edizione (DSM-5), trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2014.

³ Daniele, M.T.,(2005) Stress, trauma e neuroplasticità. La psicotraumatologia tra neuroscienze e psicoterapia. Alpes Editore

Si comprende, dunque, che non sempre questo tratto emotivo è indicativo di uno stato patologico. Tuttavia, nella sua intensità, durata e ripetitività, può diventare una fonte di sofferenza costante ed incidere in maniera invalidante la sfera di vita della persona che ne soffre.

È ovvio che, quest'ansia, essendo un sentimento tendente a una proiezione verso il futuro, potrebbe diventare patologica se si attivasse anche in assenza di effettivi pericoli futuri.

Si comprende, quindi, che la differenza tra l'ansia e la paura, della quale è necessario fare distinzione, è che la paura è collegata al presente e al passato poiché vittima delle esperienze, mentre l'ansia è collegata al futuro e all'incertezza.

Per quanto concerne l'etimologia del termine "ansia", Galimberti lo descrive per la prima volta nel Nuovo Dizionario di Psicologia⁴ come una condizione in cui l'individuo, riprendendo la definizione latina di "Anxius" (angosciato), si sente stretto o soffocato.

1.2. L'ansia: una prospettiva tra emozione e sentimento

Il termine "ansia" rappresenta uno dei cruciali manifestatori dell'emotività dell'essere umano, inserendosi quindi all'interno dei sentimenti affettivi legati alla percezione del sé, alla volontà di comunicare e al desiderio di sentirsi valorizzati all'interno di un contesto socioculturale⁵.

È chiaro che una condizione del genere possa portare a una distorsione nella percezione del concetto di emozione e sentimento,

⁴ Galimberti, U.,(2018). Nuovo dizionario di psicologia Psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze. Feltrinelli

⁵ MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive broadening power of the imagination. Ottavio Ehi

superata da Masio nel 1994⁶, poiché l'emozione denota un cambiamento di natura corporea. Il sentimento, d'altra parte, rappresenta l'esperienza di questo cambiamento. Quindi, la distinzione tra emozione e sentimento è stata trattata da Masio come un modo per comprendere meglio come la mente elabora e sperimenta le risposte emotive.

Nina Spada nel 2013⁷ parlò di sensazioni di natura negativa non evidenziando alcun cambiamento all'interno del corpo, ma in realtà sono molte le variabili, anche di natura cognitiva, che incidono nella regolazione delle emozioni. Dunque, il modo in cui pensiamo ed elaboriamo le informazioni mentali può influenzare le nostre emozioni, e queste emozioni a loro volta possono avere un'incidenza determinante sul nostro processo di apprendimento, soprattutto quando si tratta di imparare una nuova lingua.

In questo contesto, gli insegnanti, che sono coloro che hanno la possibilità di osservare in modo diretto gli alunni e che dunque risultano essere all'interno dell'ambiente di apprendimento, hanno evidenziato una forte corrispondenza tra l'affettività⁸ degli studenti e il processo di apprendimento di una lingua.

1.3. Foreign Language Anxiety

Nell'ambito dell'apprendimento di una lingua emerge, quindi, una forma specifica di ansia, nota come *Foreign Language Anxiety (FLA)*,

⁶ Bartolome, A., & Steffens, K. (2015). Are MOOCs promising learning environments?. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(44), 91-99.

⁷ Spada, N., Ranta, L., & Lightbown, P. M. (2013). Working with teachers in second language acquisition research. In *Second language classroom research* (pp. 31-44). Routledge.

⁸ L'affettività è un aspetto delle funzioni psichiche, che definisce lo spettro di sentimenti ed emozioni negative (frustrazione, rabbia, tristezza, solitudine ecc.) e positive (gioia, soddisfazione, serenità, contentezza, ecc..) dell'essere umano in risposta all'ambiente in cui vive e alle relazioni sociali di cui si circonda, in particolare di quelle familiari e amicali, caratterizzate da un'intimità e un legame più intensi.

che rientra nella dimensione psico-affettiva dell'ambiente educativo. La ricerca ha confermato che l'ansia linguistica è una forma unica di ansia specifica dei contesti di apprendimento delle lingue straniere; quindi, è distinguibile dalle ansie sperimentate in altre situazioni.

Nel corso degli anni, diversi studiosi hanno esaminato l'impatto dell'ansia da lingua straniera sull'apprendimento linguistico. Tra questi Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz e Joann Cope che ne danno la seguente definizione:

*“We conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process.”*⁹

Molti altri hanno parlato di ansia linguistica, tra questi Always che ne parlò come un complesso di percettori mescolato a sentimenti, credenze e competenze in un'unica commissione con l'ambiente circostante. Arnold fu tra i primi ad esplicitare che tale tipo di ansia potrebbe essere estremamente pervasiva ed ostacolare in maniera dirimente il processo di apprendimento, poiché modula le condizioni del lobo prefrontale disturbando il funzionamento della memoria e delle funzioni esecutive con conseguente invalidazione dell'apprendimento¹⁰. È stato stimato da

⁹ Foreign Language Classroom Anxiety Author(s): Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope Reviewed work(s): Source: The Modern Language Journal, Vol. 70, No. 2 (Summer, 1986), pp. 125-132 Published by: Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/327317> .

¹⁰ Arnold, J., Affect in Language Learning. CUP

uno studio del 2000¹¹ che circa un terzo degli studenti soffre di tale tipo di ansia e che il numero tende in continuazione a crescere.

1.4. Le varie tipologie di ansia

Vengono impiegati due approcci per identificare la FLA (Horwitz, & Young, 1991):

1. **Approccio di trasferimento** (Transfer Approach): Questo approccio considera la FLA come una manifestazione di altri tipi di ansia. In sostanza, si presume che le persone che sperimentano la FLA possano anche essere inclini ad ansie simili in altri contesti o situazioni della loro vita. Ad esempio, se una persona è generalmente ansiosa, potrebbe sperimentare ansia anche durante l'apprendimento di una lingua straniera. In questo modo, l'ansia legata alla lingua straniera viene vista come una sorta di riflesso o trasferimento di altre forme di ansia che l'individuo potrebbe già sperimentare.
2. **Approccio unico** (Unique Approach): Contrariamente all'approccio di trasferimento, l'approccio unico sostiene che la FLA è correlata specificamente con il successo nell'apprendimento di una lingua straniera e non con altri tipi di ansia. Questo significa che l'ansia che un individuo prova durante l'apprendimento di una lingua straniera non è necessariamente legata ad ansie che potrebbe sperimentare in altri ambiti della vita. In sostanza, l'approccio unico suggerisce che l'ansia correlata alla lingua straniera è un fenomeno separato e distinto dalle altre forme di ansia.

¹¹ Horwitz, E. K. (2000). It ain't over til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256-259

È necessario esplorare le varie tipologie di ansia e comprendere come influiscono sul contesto dell'apprendimento linguistico.

Solitamente, si distinguono tre tipi di ansia:

- **Ansia di tratto:** Si tratta di una caratteristica personale, un nervosismo statico che si manifesta in varie situazioni. Questo tipo di ansia, interpretato anche dalla neuropsichiatria come un tratto della personalità, è stabile nel tempo, causando risposte abnormi rispetto agli stimoli dell'ambiente.
- **Ansia di Stato:** è una sensazione apprensiva che si innesca in un momento specifico e temporaneo.
- **Ansia da Situazione Specifica:** Questo tipo di ansia è evidente in un singolo contesto, è stabile nel tempo, e si ripresenta esclusivamente in quel contesto. Nell'ambito scolastico, può manifestarsi, ad esempio, durante l'apprendimento di una lingua straniera.

Tuttavia, è fondamentale evidenziare che l'ansia potrebbe agire come un facilitatore piuttosto che come un ostacolo.

Secondo Scovel, in alcuni casi, l'ansia non necessariamente influisce in maniera negativa sulle prestazioni, al contrario in alcuni casi potrebbe stimolare l'allievo ad adottare nuovi stili di coping, favorendo così il processo di apprendimento¹². Pertanto, è importante fare un'ulteriore distinzione tra altri due tipi di ansia: facilitante e debilitante.

¹² Scovel, T (1991). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research. In Horwitz and Young (ed.). Language Anxiety : From Theory and Research to Classroom Implications. New Jersey : Prentice Hall.

L'ansia facilitante sembra promuovere l'apprendimento, stimolando l'affrontare nuovi compiti. Ad esempio, durante un momento di stress come sostenere un esame, l'ansia può avere un effetto positivo se stimola l'azione e aiuta a concentrarsi meglio sul compito. Al contrario quella debilitante, che si manifesta quando l'ansia diventa troppo intensa, può portare al panico, causare un blocco mentale e portare alla fuga.

Citando qualche studio di alcuni ricercatori su questo campo, Young ha contribuito a una rappresentazione positiva dell'ansia sull'apprendimento, esaminando quanto l'ansia facilitante possa avere una maggiore influenza rispetto a situazioni in cui l'ansia è assente. Sebbene entrambe le forme di ansia siano state esaminate in relazione all'apprendimento linguistico, Horwitz (2017) sostiene che l'ansia linguistica deve essere sempre vista come debilitante, poiché associata a stati emotivi che possono influire negativamente sul piacere di apprendere.

1.5. Fattori Individuali che influenzano l'Apprendimento Linguistico

La ricerca nell'ambito dell'acquisizione di una lingua straniera ha dimostrato che nonostante le circostanze di apprendimento siano simili, il successo nell'apprendimento può variare significativamente tra gli studenti. Questa variabilità ha portato gli studiosi a considerare le caratteristiche individuali come potenziali predittori del successo nell'apprendimento linguistico.

Per comprendere questa disparità, è utile fare riferimento agli studi che hanno riportato e analizzato le motivazioni che determinano differenze nell'apprendimento delle lingue tra individui.

Ad esempio, Madeline E. Ehrman¹³ nel 2003 identificò diverse dimensioni che influenzano l'apprendimento linguistico¹⁴, tra cui:

- **Strategie;**
- **Affettività;**
- **Influenza ambientale, demografica e di genere;**
- **Stile cognitivo:** Gli stili cognitivi si riferiscono alle preferenze individuali che le persone hanno nel modo in cui percepiscono, elaborano e organizzano le informazioni durante il processo di apprendimento. Secondo Oxford (2003), le persone possono avere preferenze multiple e possono spaziare tra diversi stili a seconda della situazione. Alcuni esempi di stili cognitivi sono: il visivo-non verbale, il visivo-verbale, l'uditivo e il cinestesico. Gli studenti con uno stile visivo-non verbale preferiscono l'uso di immagini e mappe concettuali, mentre quelli con uno stile visivo-verbale preferiscono le parole scritte e i testi su cui lavorare. Gli studenti con uno stile uditivo traggono beneficio dall'ascolto di lezioni e conferenze, senza sentire la necessità di un supporto visivo. Lo stile cinestetico si basa sull'apprendimento attraverso l'esperienza fisica e pratica. Le persone che seguono questo stile di apprendimento imparano meglio quando possono toccare, manipolare e interagire con oggetti fisici. Questo significa che

¹³ Madeline Ehrman is an independent scholar and consultant, retired from the position of Director of Research, Evaluation, & Development at the Foreign Service Institute (US Department of State).

¹⁴ Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003) A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, . 31(3), 313-330

preferiscono attività pratiche e coinvolgimento attivo rispetto a semplici letture o spiegazioni.

- **L'autoefficacia:** L'autoefficacia è la convinzione che un individuo ha riguardo alle proprie capacità di compiere determinate azioni o raggiungere determinati obiettivi. Questa percezione influenza le scelte di attività dell'individuo, la quantità di sforzo che decide di mettere in una determinata attività e le sue aspirazioni future. Questo concetto è stato definito per la prima volta da Dörnyei nel 1998.

Nel 1992, Gardner analizzò le caratteristiche di alcuni studenti, identificando quelli che potessero essere i caratteri che influenzavano l'apprendimento di una lingua straniera. Egli divise questi caratteri in tre grandi categorie:

- **Variabili cognitive:** includono una serie di caratteristiche individuali che influenzano la capacità di un individuo di acquisire e utilizzare una nuova lingua, come ad esempio: l'attitudine¹⁵, la strategia positiva¹⁶, l'apprendimento, il quoziente intellettivo¹⁷.
- **Variabili situazionali:** strettamente legate al contesto in cui avviene l'apprendimento e comprendono una serie di elementi che possono influire sulla condotta, come la motivazione, l'atteggiamento e il livello d'ansia.

¹⁵ Angeli, F. (2003) Attitudine imprenditoriale e misura psicometrica : il TAI (Test di Attitudine Imprenditoriale)

¹⁶ Colombo, F., & Goldwurm, (2008) Psicologia positiva e psicoterapia. Psicologia della salute, G. F. (2008). (2007/1)

¹⁷ Colombo, L., Sartori, G., & Brivio, (2005) C.Stima del quoziente intellettivo tramite l'applicazione del TIB (test breve di Intelligenza)Giornale italiano di psicologia 29(3), 613-638.

- **Variabili affettive:** I fattori affettivi possono essere divisi in due categorie: quelli interni all'individuo, legati alla sua personalità, e quelli esterni, legati all'esperienza e al rapporto con il mondo esterno. Gli elementi interni che influenzano l'apprendimento includono la personalità dell'individuo, le sue caratteristiche emotive e psicologiche che influenzano il modo in cui riceve ed elabora le informazioni. Gli elementi esterni, invece, sono legati alle esperienze vissute dall'individuo e al suo modo di interagire con il contesto sociale e ambientale in cui si trova.

1.6. Ruolo dei Fattori Affettivi nell'Apprendimento Linguistico: Analisi delle Ipotesi di Krashen

Per comprendere come i fattori affettivi incidono sull'apprendimento delle lingue, è utile fare riferimento a Krashen che, nel 2003, portò avanti varie ipotesi sviluppando infine una teoria sull'acquisizione linguistica¹⁸

La teoria di Krashen si fonda su cinque ipotesi:

- **Ipotesi dell'acquisizione/apprendimento:** egli identifica questi due processi fondamentali che sono distinti e separati. L'acquisizione è un processo inconscio attraverso il quale si interiorizza la lingua in modo stabile e duraturo. È simile al modo in cui un bambino impara la propria lingua madre, utilizzando l'intuizione naturale degli input linguistici. Al contrario, l'apprendimento è un processo consapevole e razionale, tipicamente associato all'istruzione formale. Sebbene possa portare

¹⁸ Krashen, S. D. (2003). Explorations in Language Acquisition and Use. Portsmouth : Heinemann.

a competenze linguistiche avanzate, l'apprendimento non si stabilizza nella stessa misura dell'acquisizione.

- **L'ipotesi dell'ordine naturale** suggerisce che le regole grammaticali di una lingua siano acquisite spontaneamente secondo un ordine naturale, partendo dalle strutture più semplici a quelle più complesse. Questo processo, noto come ordine naturale, caratterizza l'acquisizione linguistica e si basa su strutture cognitive automatiche.
- **L'ipotesi del monitor:** il monitor è l'abilità di controllare con precisione grammaticale quando si parla in una lingua straniera. Questa capacità dipende dalla conoscenza delle regole grammaticali e dall'autocontrollo durante la comunicazione. Alcune persone tendono a controllare eccessivamente ciò che dicono per paura di commettere errori, mentre altre tendono a lasciarsi andare e non prestano molta attenzione alla forma.
- **Ipotesi dell'Input Comprensibile:** Krashen sottolinea l'importanza dell'input comprensibile, spiegando che il linguaggio usato da parte degli altri (insegnanti, compagni di classe, materiali didattici) deve essere comprensibile e collegato a ciò che gli studenti hanno già appreso in termini di forme grammaticali e strutture linguistiche.
- **Ipotesi del filtro affettivo:** Krashen introduce l'ipotesi del filtro affettivo, evidenziando il ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento. Questo filtro agisce come una sorta di difesa emotiva che può essere abbassata o alzata a seconda del contesto e del rapporto emotivo con l'insegnante o l'ambiente di

apprendimento. Un rapporto positivo ed empatico favorisce il passaggio dell'input linguistico e facilita la memorizzazione delle informazioni. È Chomsky a definire tale incapacità come “deficit del dispositivo di acquisizione linguistica”¹⁹, indicando che l'affettività può influenzare negativamente la capacità degli studenti di elaborare e assimilare le informazioni linguistiche; ciò può portare anche a una demotivazione, causando una perdita di fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità costruendo intorno a questo una personalità ansiosa con conseguente blocco di acquisizione di competenze.

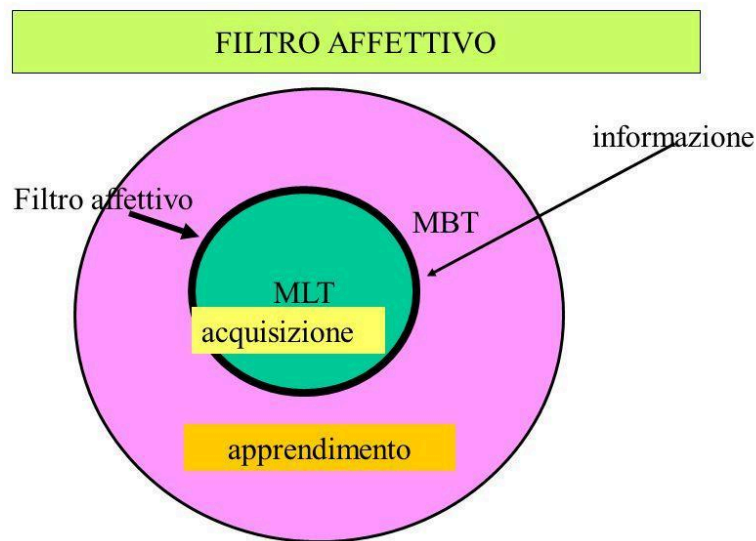


Figura 1 filtro affettivo di Krashen

¹⁹ VILLAN, D. L'acquisizione del linguaggio nello sviluppo tipico e atipico del bambino da zero a tre anni.

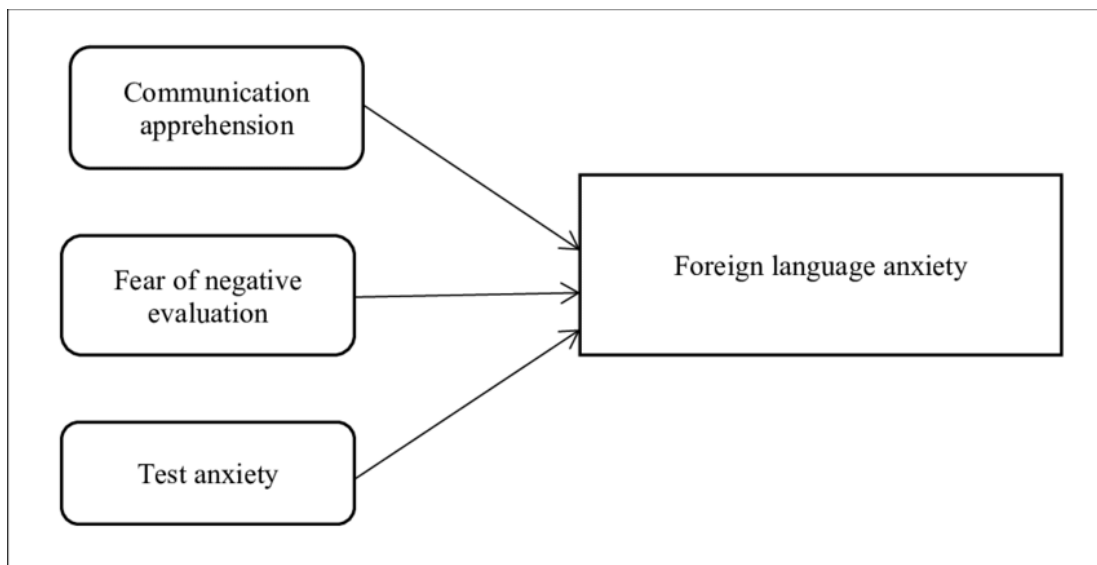
Le teorie di Krashen suggeriscono che il cervello sia suddiviso in due sezioni principali: l'emisfero destro e sinistro, ciascuno con funzionalità specifiche. Questa suddivisione riflette la necessità di coinvolgere entrambi gli emisferi cerebrali nel processo di apprendimento linguistico, utilizzando sia le modalità logico-razionali che intuitive-olistiche. Inoltre, il processo di apprendimento avviene tipicamente dalla modalità contestualizzante e globalistica dell'emisfero destro a quella più formale e meccanica dell'emisfero sinistro. Anche Arnold²⁰ fu tra i primi a sottolineare che l'ansia potrebbe ostacolare in maniera dirimente il processo di apprendimento, poiché modula il funzionamento del lobo prefrontale, con conseguente compromissione della memoria e delle funzioni esecutive.

Queste ipotesi offrono un quadro completo del processo di apprendimento linguistico, evidenziando l'importanza di considerare non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli emotivi e affettivi.

1.7. Fonti dell'ansia linguistica

Horwitz, Horwitz e Cope (1986) affermano che l'ansia linguistica ha origine da tre fonti principali: l'apprensione comunicativa, la paura di essere valutati negativamente dagli altri e l'ansia da test.

²⁰ Arnold, J., *Affect in Language Learning*. CUP



- La prima componente, l'apprensione comunicativa, è definita come un tipo di timidezza caratterizzata dalla paura di comunicare con le persone, dalla difficoltà di parlare in pubblico o di ascoltare un messaggio parlato, in quanto include la paura di non essere in grado di comprendere il discorso degli altri. Quando il rendimento è costantemente monitorato in classe, gli studenti che soffrono di apprensione comunicativa tendono ad essere più nervosi quando parlano. È per questo motivo che i modelli comportamentali tipici delle persone apprensive includono l'evitamento e il ritiro dalla comunicazione.
- La componente successiva è la paura della valutazione negativa. Si tratta dell'apprensione per la valutazione da parte degli altri, dell'evitamento di situazioni valutative e delle aspettative di essere valutati negativamente (Watson & Friend, 1969). Sebbene sia simile all'ansia da test, la paura di una valutazione negativa ha una portata più ampia, perché non si limita all'esecuzione di un test.

Può verificarsi in qualsiasi situazione sociale, come un colloquio di lavoro o una lezione di lingua straniera.

- La terza componente dell'ansia da apprendimento linguistico si riferisce specificamente all'esecuzione di test. L'ansia da esame è un'ansia da prestazione che ha origine dalla paura di fallire. Gli studenti che soffrono di ansia da test incontrano notevoli difficoltà nell'affrontare test o quiz difficili. Spesso si pongono richieste irrealistiche e percepiscono come un fallimento tutto ciò che non è perfetto.

Anche Young, nel 1991, e altri studiosi, individuarono diverse cause principali dell'ansia linguistica:

- Pratiche di insegnamento e dinamiche in classe (Young, 1991)
- Idee controproducenti sugli obiettivi di apprendimento (Young 1991; Horwitz, 1988)
- Sottostima delle proprie abilità (MacIntyre, 1997; Onwuegbuzie, 1999)
- Ansia personale o interpersonale;

Queste fonti di ansia sono strettamente associate con i tipi di ansia precedentemente esaminati. Possono essere suddivise in tre grandi gruppi: fonti studentesche, pratiche didattiche e fonti legate agli insegnanti.

1.7.1. Lo studente: un'analisi dei diversi studi

È evidente che le caratteristiche dello studente, che possono variare da un'autostima bassa a una difficoltà comunicativa, da una tendenza alla competitività negativa a un senso di inadeguatezza sociale, possono incidere significativamente sul processo di apprendimento.

L'ansia linguistica viene ad esplicitarsi anche nel timore del rischio. Molti studenti, infatti, evitano ad esempio una conversazione a causa della loro scarsa propensione al rischio.

Come sottolineato da Oxford (2003), gli studenti mostrano una vasta gamma di caratteristiche e preferenze nell'approccio all'apprendimento. Alcuni possono essere estroversi, trarre energia dall'interazione con gli altri e preferire il lavoro di gruppo, mentre altri possono essere più introversi, prediligendo la solitudine e lavorando meglio in modo individuale. Allo stesso modo ci sono studenti riflessivi che tendono a concentrarsi sulla qualità della loro prestazione e ad essere più attenti, e altri impulsivi che preferiscono risposte immediate anche se meno accurate.

Inoltre, vi sono studenti che mostrano una tendenza alla rigidità, desiderando risultati rapidi e una comprensione immediata, mentre altri sono più flessibili, non amano le scadenze e vedono l'apprendimento come un processo da apprezzare. Questa diversità di approcci richiede che i docenti siano consapevoli delle esigenze individuali degli studenti e adottino strategie di insegnamento flessibili per soddisfare le diverse modalità di apprendimento.

Arnold²¹ fu uno dei primi ad attribuire un ruolo fondamentale all'autostima nel contesto emotivo e cognitivo. Molti sono stati gli studi,

²¹ Arnold, J., & Brown, H. D. (2018, November). Affect in language learning: A map of the terrain. In *Language learning and emotions: Third international conference on language education and testing*.

infatti, a partire da Young, che hanno evidenziato una correlazione tra ansia e bassa autostima. Coloro che hanno una bassa percezione del sé, tendono a dipendere dal supporto degli altri e si preoccupano costantemente di ciò che gli altri pensano di loro, il che genera un'ansia da prestazione che può portare alla perdita di fiducia in sé stessi.

Interviste condotte da Price nel 1991 hanno rivelato che gli studenti ansiosi mostravano competenze linguistiche inferiori, poiché erano preoccupati di non essere all'altezza del compito²². Allo stesso modo, nel 1999, Oxford osservò che gli studenti con bassa autostima avevano difficoltà a gestire l'ansia legata all'apprendimento di una nuova lingua, a differenza di quelli con una buona autostima.

Postumi a queste analisi si è evidenziato che gli studenti con temperamento ansioso hanno la tendenza ad evitare l'imbarazzo e l'umiliazione nonché la critica che incide ancora più negativamente per quanto concerne la bassa autostima.

Anche Kitano ha condotto uno studio con 212 iscritti ad un corso di giapponese, nel quale ha esaminato la paura e l'autopercezione come fattori psicologici che influenzano l'apprendimento di una lingua²³.

Si è evidenziato dunque che l'ansia è direttamente collegata alla bassa autostima e che tale percezione influenza in maniera dirimente la competenza linguistica, in maniera diretta ed indiretta poiché lo studente sembra essere meno sicuro nello sperimentare la nuova lingua e dunque meno capace di svolgere efficientemente il proprio compito.

²² Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety : Interviews with highly anxious students. In Horwitz and Young (eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey : Prentice Hall.

²³ Kitano, K. (2001). Anxiety in the College Japanese Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.

Questi sentimenti sono spesso associati alla competizione e al confronto sociale.

Uno studio condotto da Bailey nel 1983 ha esaminato 11 studenti e i loro diari, suggerendo che l'ansia linguistica era collegata alla competitività poiché più lo studente percepiva di non essere all'altezza degli altri, maggiore era il livello di ansia e si sperimentavano, in caso di insuccesso, frustrazione e abbassamento dell'autostima. Ciò portava a una maggiore frustrazione e a un abbassamento della motivazione, fino al punto di evitare le lezioni e di perdere l'interesse nell'apprendimento di una seconda lingua.

Lo studente, infatti, dimostrava di avere un'immagine e un interesse collegato alla materia in funzione all'approvazione o al rinforzo, mediato da ricompensa positiva, da parte dei coetanei o degli insegnanti.

Anche Toth, nel 2011, esplicita che una delle fonti principali di ansia per lo studente è l'opinione dei compagni di classe, poiché può influenzare negativamente la percezione di sé e la valutazione sociale²⁴.

L'ansia di essere svalutati e quindi l'apprensione nei confronti di una valutazione negativa da parte del contesto sociale, abbassa l'aspettativa nei confronti di sé stessi e porta ad un'ansia da prestazione.

Uno studio importante fu quello del 2010, condotto da Subasi che coinvolse 243 studenti giapponesi dividendoli in 31 classi²⁵. Lo studio evidenziò che l'ansia era associata ad una pianificazione mentale e, di conseguenza, a una disfunzionalità delle funzioni esecutive. La paura, infatti, di ricevere una valutazione negativa, associata ad un'incapacità di

²⁴ Toth, Z. (2011). Foreign Language Anxiety and Advanced EFL Learners : An interview study. *WoPaLP*, 5, 39-57.

²⁵ Subasi, G (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.

esprimersi in maniera corretta e/o adesa alle acquisizioni dei compagni di classe, portava all'ansia.

È importante comprendere quanto sia essenziale avere fiducia in sé stessi per poter acquisire competenze in una nuova lingua e avere successo in un contesto educativo.

Secondo queste evidenze, si comprende inoltre quanto sia necessario avere un insegnante in grado di comprendere una situazione affettiva negativa e che abbia la possibilità e la capacità di utilizzare delle strategie al fine di ridurre l'ansia.

Numerose ricerche hanno dimostrato l'insuccesso degli studenti ansiosi nell'acquisizione di una nuova lingua, sottolineando il ruolo cruciale dell'insegnante e dello studente nell'affrontare lo stato ansioso e mitigarne gli effetti sull'apprendimento.

1.7.2. L'Insegnante

È importante, dunque, analizzare il ruolo estremamente complesso e variegato degli insegnanti per ciò che concerne l'ansia linguistica degli studenti.

Un'insegnante si trova nel mezzo dell'incontro tra lo studente e la lingua straniera. Indipendentemente dal contesto, l'insegnante deve avere una vasta gamma di competenze e conoscenze. Oltre alla padronanza della lingua e della cultura di riferimento, deve possedere competenze didattiche e glottodidattiche, e comprendere i principi dell'educazione e della comunicazione interculturale.

Il ruolo principale dell'insegnante è creare un ambiente favorevole all'apprendimento, prendendo in considerazione il contesto, gli obiettivi curriculari, gli strumenti disponibili.

Inoltre, deve guidare gli studenti nell'uso della lingua e incoraggiarli a riflettere sul proprio apprendimento, stimolare la loro curiosità e sostenerli nel percorso di acquisizione della lingua. Per svolgere efficacemente il suo ruolo, l'insegnante deve interagire attivamente con gli studenti per assicurarsi che il messaggio trasmesso sia chiaro e comprensibile per facilitare l'apprendimento.

È il 1991 quando Price analizza il ruolo degli insegnanti ed esplicita come questo sia incidente sulle esperienze della classe e quindi del singolo. Ad esempio, Price riferì che gli studenti meno ansiosi erano quelli che avevano un insegnante che non discuteva l'errore ma che ne qualificava la capacità di apprendimento; diversamente, all'interno di classi dove l'insegnante era il primo a puntare il dito contro colui che errava, l'ansia aumentava e si abbassava la capacità di apprendimento.

Anche Worde, in uno studio del 2003, lega l'incapacità di apprendimento da parte dello studente, alla capacità dell'insegnante di far sentire lo stesso studente "stupido" e afferma che l'intolleranza e l'incapacità dell'insegnante di superare la frustrazione del silenzio, crea forte ansia nei confronti degli studenti²⁶.

Molti altri sono gli studi che hanno evidenziato che un atteggiamento giudicante e quindi che evidenzia e sottolinea la paura dello

²⁶ Worde, R (2003). Students' Perspectives on FLA. *Inquiry*, 8(1), 1-15. Retrieved from http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry_spring2003/i_81_worde.html

studente, abbasserà l'apprendimento dello stesso poiché innalzerà la qualità negativa dell'affettività.

Young, negli anni 90, sottolinea infatti che l'insegnante dovrebbe contribuire a ridurre l'ansia creando un ambiente rilassato e avendo una personalità paziente, supportando le caratteristiche degli studenti, al fine di ridurre la percezione negativa di sé stessi.

Il ruolo dell'insegnante, quindi, va oltre la semplice trasmissione di conoscenze ed è fondamentale per guidare e supportare gli studenti nel loro percorso di apprendimento linguistico.

1.7.3. La didattica

C'è un pensiero condiviso secondo cui, per apprendere una lingua straniera, siano sufficienti due anni e che sia fondamentale acquisire il vocabolario e le regole grammaticali.

In realtà, l'attitudine alla lingua, in questo connotato, rappresenta una visione negativa dello stesso apprendimento poiché la convinzione riguardo ai tempi di apprendimento non è adesa al reale tempo longitudinale di apprendimento. Tutto questo crea ansia linguistica poiché le convinzioni alla base sono quindi irrealistiche.

Sono molti i ricercatori che hanno sollevato che la necessità di essere perfetti da parte del soggetto possa portare a uno scarso rendimento, perché produrre un linguaggio senza errori di pronuncia o grammaticali, non può essere aspettativa prima di uno studente alle prime armi con una seconda lingua. Quanto detto porta al silenzio e quindi ad un'incapacità di provare in maniera empirica l'acquisizione della stessa

lingua. Questo atteggiamento genera un circolo vizioso che porterà ad una strutturazione ansiosa nei confronti della lingua appresa.

Molte sono le pratiche e le attività didattiche che sono spesso associate all'ansia, come il parlare in una lingua straniera all'interno di una classe, che risulta essere una delle pratiche che crea più ansia segnalate negli studi di letteratura.

Per gli studenti, parlare in una lingua straniera può risultare estremamente minaccioso, specialmente perché comporta una perdita di spontaneità di fronte alla classe, sia durante le conversazioni frontali che durante le presentazioni o i dialoghi, così come durante la scrittura alla lavagna.

In uno studio di Koch, nel 1991, si esplorano le opinioni degli studenti sulla metodologia d'insegnamento delle lingue²⁷.

Dallo studio emerse che potrebbe essere utile introdurre fasi preliminari prima della produzione linguistica, in modo tale che gli studenti non si sentano obbligati a esprimersi immediatamente nella lingua straniera. Questo approccio sembra essere più funzionale anche dal punto di vista affettivo, in quanto permette agli studenti di scegliere se parlare nella loro lingua madre oppure nella lingua straniera, garantendo una maggiore fluidità e rapidità nella risposta.

Una delle paure più comuni è quella di essere derisi dai compagni di classe, spesso, infatti, gli studenti si sentono più a proprio agio in classi più piccole. Si dimostrano inoltre nervosi quando sono scelti per rispondere in maniera individuale in una lingua che non è quella madre e

²⁷ Koch, A. S. and Terrell, T. D. (1991). The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students. In Horwitz and Young (eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey : Prentice Hall.

che dunque potrebbe sottoporre ad errori grammaticali nonché di pronuncia e quindi stimolare la loro ansia. Evidente è che qualunque studente possa sentirsi più ansioso nel momento in cui è obbligato ad un output di natura elaborativa del quale non ha la piena competenza né piena capacità di condivisione.

Gli studenti con un alto livello di ansia sembrano avere difficoltà a gestire situazioni frustranti e si sentono impotenti.

D'altra parte, gli studenti che invece tendono ad essere volontari per rispondere sono spesso etichettati in modo negativo come "volontari per mettersi in mostra", e qualora dovessero commettere degli errori potrebbero essere etichettati in maniera ancor più negativa, in quanto potrebbero generare una reazione altresì negativa da parte dell'insegnante ed una conseguente ridotta propensione da parte degli altri studenti a offrirsi volontari.

CAPITOLO II- Panoramica storica sulla Foreign Language Anxiety

2.1. Anni 60-70

Lo studio dell'ansia di natura linguistica ha acquisito una maggiore importanza negli ultimi decenni, ma la sua origine risale intorno agli anni '40 grazie agli studi di Balken, che ha esaminato l'influenza emotiva sul linguaggio²⁸.

È stato nei primi anni del 1960, però, che molti studiosi si sono avvicinati alla possibilità che questo tipo di ansia influisse in maniera significativa sulle prestazioni linguistiche e sull'apprendimento²⁹.

Tra gli anni '60 e '70, sono presenti numerosi riferimenti bibliografici, tra cui quello di Scovel nel 1978³⁰, che ha contribuito alla comprensione dell'ansia linguistica.

Brunet nel 1970 ha affermato che le variabili predittive includono sicuramente l'intelligenza e l'attitudine³¹.

Successivamente, Gardner ha evidenziato che per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue, sono state identificate molte variabili, ma spesso queste rimangono non identificabili.

A partire dagli anni '70, un numero significativo di ricerche sull'ansia linguistica ha esaminato l'apprendimento in maniera

²⁸

²⁹ Williams, K. (1991). Anxiety and formal second/foreign language learning. *RELC journal*, 22(2), 19-28 e Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

³⁰ Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.

³¹ Gardner, R. C., Smythe, P. C., & Brunet, G. R. (1977). Intensive second language study: effects on attitudes, motivation and French achievement 1. *Language learning*, 27(2), 243-261.

consapevole e scientifica. Una delle aree più studiate è stata quella della lingua straniera, considerata una delle varianti chiave implicata soprattutto dal punto di vista psicologico in quel periodo.

Scovel, nella sua rassegna del 1978³², ha trovato una relazione definitiva tra l'apprendimento e l'ansia nei confronti della lingua straniera, evidenziando risultati inizialmente contrastanti e confusi che trovavano un contraddittorio con gli studi di Swain del 1976³³, analizzati dallo stesso Scovel nella sua revisione, e una correlazione addirittura negativa per quanto riguarda i bambini nell'analisi competenzaale.

Nel 1976, Tucker riportò una correlazione misurata a livello quantitativo tra la lingua francese e altre lingue esaminate, trovando così una reazione coerente tra la prestazione linguistica e l'ansia linguistica³⁴.

Durante lo stesso periodo, Backman, analizzato da Eifert³⁵, riscontrò che due studenti con scarsi risultati nello studio avevano manifestato livelli più bassi di ansia, un'osservazione confermata da Chastain nel 1975, che evidenziò una correlazione negativa tra l'utilizzo del metodo audio-linguistico nei test e l'ansia prestazionale³⁶

³² Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.

³³ Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.

³⁴ Tucker, G. R., Hamayan, E., & Genesee, F. H. (1976). Affective, cognitive and social factors in second-language acquisition. *Canadian modern language review*, 32(3), 214-226.

³⁵ Eifert, G. H. (1984). The effects of language conditioning on various aspects of anxiety. *Behaviour research and therapy*, 22(1), 13-21.

³⁶ Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language learning*, 25(1), 153-161.

È evidente che questi sono stati tra i primi studi a cercare una correlazione tra l'ansia e l'apprendimento di una lingua straniera, e ciò ha spesso portato a risultati incoerenti.

L'ansia che uno studente sperimenta durante il processo di apprendimento è specifica e legata esclusivamente all'esperienza di apprendimento del momento.

Durante gli anni '70, si è indagato sul ruolo principale di quest'ansia, tuttavia in una prospettiva non sempre adatta al contesto dell'apprendimento di una lingua straniera, contribuendo così a risultati contrastanti.

Oltre al problema definitorio, un'altra sfida che ha influenzato l'incoerenza dei risultati è stata l'incapacità, al tempo, di misurare adeguatamente l'ansia linguistica. Gli strumenti iniziali derivavano dalla psicologia³⁷ e non erano stati progettati specificamente per analizzare questo tipo di ansia.

2.2. Anni '80

Negli anni '80, l'analisi della letteratura ha evidenziato molteplici tappe nello sviluppo dell'insegnamento linguistico e nella comprensione dell'ansia linguistica. Questo periodo ha visto una forte accelerazione intorno al 1980, quando molti studiosi hanno affrontato la natura e gli effetti dell'ansia linguistica.

³⁷ Talon, M. D., Woodson, L. C., Sherwood, E. R., Aarsland, A., McRae, L., & Benham, T. (2009). Intranasal dexmedetomidine premedication is comparable with midazolam in burn children undergoing reconstructive surgery. *Journal of burn care & research*, 30(4), 599-605.

Un importante contributo a questo campo risale al 1933, quando Bayley (citato in Onwuegbuzie³⁸) definì l'ansia linguistica analizzando empiricamente un gruppo di studenti.

Bayley comprese l'importanza del confronto negativo e riconobbe che i risultati incoerenti sull'ansia derivavano dall'incapacità dei soggetti di comprendere chiaramente un messaggio in lingua straniera.

Nel 1986, per la prima volta, l'ansia linguistica fu inclusa tra le ansie specifiche e uniche, con l'introduzione di strumenti di valutazione come la FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), esaminato da Horwitz nel 2010³⁹. Il punto di vista di Horwitz suscitò ampie discussioni durante gli anni '80 e aprì nuove prospettive nel decennio successivo, negli anni '90.

2.3. Anni '90

Negli anni '90 si sviluppò una cronologia di ricerca sull'Ansia da Lingua Straniera (FLA) e si iniziò finalmente a considerare l'effetto che questa ansia aveva sui risultati degli studenti. Quest'analisi si basava su variazioni socio-culturali che portarono anche i sistemi educativi ad adottare un approccio più globale. Da Braun nei primi anni del '90⁴⁰ ad Always negli anni 2000⁴¹, si raccolsero consensi sul fatto che l'ansia racchiudesse in sé paura, disagio e stress, costituendo dunque un enorme

³⁸ Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied psycholinguistics*, 20(2), 217-239.

³⁹ Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language teaching*, 43(2), 154-167

⁴⁰ Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. USA: Prentice Hall.

⁴¹ Alway, Y., McKay, A., Ponsford, J., & Schönberger, M. (2012). Expressed emotion and its relationship to anxiety and depression after traumatic brain injury. *Neuropsychological rehabilitation*, 22(3), 374-390.

calderone di sentimenti negativi con impatti significativi sul sistema nervoso centrale e autonomo⁴².

Durante questo periodo, furono sviluppate strategie didattiche mirate a ridurre l'ansia da lingua straniera e si continuò a discutere se l'ansia fosse la causa o l'effetto di uno scarso rendimento.

Nel 1995, Sparks propose diverse prospettive su questo fenomeno, che sembrava essere un nodo ancestrale e impossibile da sciogliere⁴³. Egli si chiese se fossero i problemi linguistici a causare l'ansia o viceversa.

Sparks ipotizzò che l'ansia nei confronti di una lingua straniera causasse un rendimento più basso e contestò la tesi di Horwitz sostenendo che questo tipo di ansia è semplicemente l'effetto di uno scarso interesse verso la materia. La sua ipotesi venne definita “deficit di codifica linguistica”, identificando nominalmente quegli studenti con difficoltà di apprendimento. Oggi, questa classe di disturbi è definita DSA, dove i soggetti si ritengono affetti da disturbi specifici dell'apprendimento, che sono disturbi del neuro-sviluppo e che riguardano la capacità di leggere, scrivere e calcolare in modo corretto e fluente e che si manifestano con l'inizio della scolarizzazione. Questi disturbi dipendono dalle diverse modalità di funzionamento delle reti neuronali coinvolte nei processi di lettura, scrittura e calcolo, cioè da un diverso funzionamento del cervello e delle sue modalità di apprendimento.

Negli anni '90, l'ansia linguistica sembrava essere considerata un risultato dell'incapacità di apprendimento, piuttosto che un fattore

⁴² Fabbro, F. (2012). *Manuale di neuropsichiatria infantile*. Roma, Carocci.

⁴³ MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The modern language journal*, 79(1), 90-99.

predittivo. Sparks contestò in modo deciso l'ipotesi di Horwitz, prendendo in considerazione due fattori fondamentali:

- l'utilizzo di un gruppo di confronto;
- l'incapacità di valutare l'attitudine nei confronti della lingua madre negli studenti che imparavano una nuova lingua;

Durante gli stessi anni, l'unico sostenitore di Horwitz fu MacIntyre, che sostenne che l'ipotesi di Sparks non considerava il contesto di apprendimento e l'ambiente.⁴⁴

Egli argomentò dicendo che l'ansia poteva interferire con l'attività dello studente, bloccandolo di fronte ad un test, dimostrando che lo scarso rendimento non era dovuto all'incapacità di comprendere la materia, ma all'ansia di essere giudicato.

Gli anni '90 furono caratterizzati da forti contrasti nei confronti dei punti di vista sull'ansia da lingua straniera, ma si comprese anche che l'ansia poteva avere molteplici cause ed effetti, manifestandosi in diverse situazioni e influenzando le attività cognitive e l'apprendimento degli studenti.

2.4. Giorni Nostri

Nel corso del nostro secolo, molte ricerche hanno continuato ad esplorare l'effetto dell'ansia da lingua straniera, concentrandosi sia sugli effetti che sulle strategie per ridurla. Inizialmente, le prime ricerche si

⁴⁴ MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The modern language journal*, 79(1), 90-99.

sono concentrate sugli effetti dell'ansia sull'apprendimento delle lingue straniere, mentre successivamente ci si è concentrati sulle strategie per ridurre questa ansia, analizzando i fattori che potrebbero causarla.

Secondo Kitano (2001), c'erano troppo pochi studi che si concentravano sulle fonti di questa ansia, e quindi era necessario utilizzare l'analisi delle popolazioni studentesche per comprendere meglio la natura di questi effetti.⁴⁵ Questo approccio mirava a identificare i fattori che contribuiscono all'ansia da lingua straniera e a sviluppare strategie mirate per affrontarla.

⁴⁵ Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.

CAPITOLO III – Effetti dell’ansia linguistica e scala di misurazione

La Foreign Language Anxiety è caratterizzata dai sintomi tipici dell'ansia, come la sudorazione, le palpitazioni, il tremore, la preoccupazione e la paura. Inoltre, coloro che ne soffrono possono manifestare difficoltà di concentrazione, comportamenti di evitamento, comportamenti verbali anomali, come voce interrotta, velocità di parlato sia troppo veloce che troppo lenta, sfregare le mani, agitarsi, giocare con i capelli o i vestiti, toccare oggetti, balbettio o titubanza, prestazioni scadenti, meno interpretatività e meno contatto visivo.

3.1. Effetti dell’ansia sull’apprendimento e sulle performance

L'ansia linguistica, oltre a manifestarsi attraverso sintomi fisici, ha un impatto significativo sugli apprendenti in termini di performance e apprendimento. Si possono individuare tre principali categorie di effetti:

- **Effetti Sociali/Interpersonali:** L'ansia linguistica induce gli apprendenti a evitare situazioni linguistiche rischiose per proteggere la propria immagine sociale. Questo comportamento può portare al ritiro dalle interazioni in classe, a risposte brevi o monosillabiche e ad un generale evitamento della partecipazione attiva.
- **Effetti Linguistici/Cognitivi:** Livelli elevati di ansia linguistica influenzano negativamente la performance comunicativa e il processo di acquisizione linguistica. Gli studenti ansiosi possono sperimentare difficoltà nella ritenzione delle informazioni e nella

produzione linguistica, rallentando così il loro apprendimento, creando un circolo vizioso di auto-svalutazione e ansia.

- **Effetti Emozionali/Affettivi:** A livello emotivo, l'ansia linguistica può minare la fiducia personale degli apprendenti e portare a una percezione negativa delle proprie abilità linguistiche. Questa mancanza di fiducia può influenzare non solo le prestazioni linguistiche degli studenti, ma anche il loro benessere emotivo e la loro motivazione a impegnarsi attivamente all'apprendimento.

Sebbene tutti gli studenti sperimentino ansia linguistica e sociale, questa è correlata al livello di competenza linguistica.

Nel 2005, Elkhafaifi dimostrò che gli studenti più grandi, come quelli del terzo anno, sembravano avere una minore ansia e una migliore qualità di ascolto. Al contrario, altri studi, come quello di Garau del 2009, riportarono che gli studenti con un livello intermedio o avanzato potrebbero essere più ansiosi poiché l'apprendimento diventa più complesso⁴⁶.

Tutti gli studi concordano sul fatto che gli studenti con livelli elevati di ansia mostrano risultati inferiori, anche se in alcuni casi livelli elevati di ansia, soprattutto nei corsi avanzati, potrebbero stimolare l'apprendimento.

Uno studio del 2000⁴⁷ stima che circa un terzo degli studenti soffra di tale tipo di ansia e che il numero tenda a crescere in continuazione.

⁴⁶ Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The modern language journal*, 89(2), 206-220.

⁴⁷ Horwitz, E. K. (2000). It ain't over til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256-259.

Secondo le stime in esame, l'elevato numero di studenti influenzati dalla FLA potrebbe portare ad una diminuzione significativa dell'apprendimento.

Gli studenti con tratti ansiosi mostrano prestazioni inferiori rispetto ai coetanei, soprattutto nelle lingue straniere, questo potrebbe lasciarli indietro rispetto alle richieste della globalizzazione attuale, subendo così effetti negativi sulla socializzazione.

3.2. Scale di Misurazione della FLA

Horwitz, Horwitz e Cope (1986) hanno svolto un ruolo chiave nello sviluppo della teoria e della misurazione della Foreign Language Anxiety (FLA) con la loro ricerca pionieristica intitolata "*Foreign Language Classroom Anxiety*"⁴⁸.

Grazie a questo lavoro fondamentale, hanno creato uno strumento di autovalutazione ampiamente utilizzato per misurare l'ansia in classe, noto come *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS).

La FLCAS è composta da 33 elementi e valutata su una scala Likert⁴⁹ a 5 punti, ed è stata ampiamente impiegata in numerosi progetti di ricerca in diversi contesti di lingua straniera.

Prima dell'introduzione della FLCAS, erano stati sviluppati altri strumenti per misurare l'ansia generale, come la Scala di Autovalutazione

⁴⁸ Foreign Language Classroom Anxiety Author(s): Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope Reviewed work(s): Source: The Modern Language Journal, Vol. 70, No. 2 (Summer, 1986), pp. 125-132

⁴⁹ La scala Likert è opera di Rensis Likert. Questo psicometrico americano la costruì nel 1932 per semplificare la misurazione degli atteggiamenti e delle opinioni in ambito psichiatrico. La sua originaria funzione era dunque quella di misurare attraverso una serie di affermazioni l'atteggiamento complessivo di un individuo. La scala unidimensionale presenta o 5 o 7 modalità di risposta, dipende dal livello di profondità della risposta voluto dal ricercatore. Le risposte possibili oscillano tra "fortemente in disaccordo" (**strongly disagree**) a "fortemente d'accordo" (**strongly agree**). <https://www.mathsly.it/wordpress/scala-likert/>

di Spielberger, Gorsuch e Lushene (1970) e l'assessment dell'ansia di Sarason (1978), ma la FLCAS si è dimostrata specificamente adatta per valutare l'ansia in contesti di lingua straniera.

La struttura della FLCAS è stata sviluppata sulla base delle esperienze degli studenti di lingua straniera, dell'esperienza clinica degli autori e della revisione di altri strumenti correlati. Studi successivi hanno confermato l'affidabilità e la validità della FLCAS.

Di seguito, la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986)

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.
2. I don't worry about making mistakes in language class.
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.
5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.
6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
8. I am usually at ease during tests in my language class
9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.

10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.
11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.
12. In language class I can get so nervous I forget things I know.
13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
16. Even if I am prepared for language class, I feel anxious about it.
17. I often feel like not going to my language class.
18. I feel confident when I speak in foreign language class.
19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
21. The more I study for a language test, the more confused I get.
22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.
23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.
24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.
25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.

27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.
30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.
31. I am afraid that other students will laugh at me when I speak a foreign language.
32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.
33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance

La scala universale di Horwitz, Horwitz, & Cope (1986) è stata successivamente adattata da altri ricercatori in base alla lingua o al contesto culturale in cui è stata condotta la ricerca.

Oltre alla FLCAS e alle sue versioni adattate, l'ansia nell'apprendimento delle lingue straniere viene spesso misurata mediante test comportamentali, auto-rapporti dei soggetti, osservazioni o test fisiologici.

Le misurazioni fisiologiche sono a lungo state utilizzate come un quantificatore affidabile dello stato emotivo dei soggetti, ma c'è un'enorme variazione nelle reazioni psicologiche e nelle risposte fisiologiche tra gli individui.

Infine, è importante notare che il contesto culturale e linguistico in cui viene valutata l'ansia nell'apprendimento delle lingue straniere può

influenzare significativamente i risultati e le percezioni dei partecipanti. Questo è il motivo per cui l'adattamento delle scale di valutazione e il considerare i diversi contesti culturali è fondamentale per ottenere risultati accurati e completi.

3.3. Effetti dell'ansia sulla lettura e scrittura: evidenze da uno studio di Matsuda

Nel 2001, Matsuda condusse un'indagine esplorativa sull'ansia nella lettura e nel parlato delle lingue straniere coinvolgendo 252 studenti laureati.⁵⁰ Utilizzò la FLCAS e la Foreign Language Reading Anxiety Scales (FLRAS).

I risultati indicarono che, indipendentemente dal tipo di ansia, la scarsa autostima rappresentava una componente fondamentale dell'ansia nella lettura delle lingue straniere.

Nella FLCAS furono identificate sottocomponenti come l'ansia da prestazione e la scarsa autostima, mentre nella FLRAS furono individuate tre componenti: familiarità con il vocabolario, fiducia e conoscenza grammaticale.

In particolare, la componente di familiarità con il vocabolario sembrava essere il fattore più significativo nella struttura dell'ansia.

⁵⁰ Matsuda, S. and Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36.

Language Anxiety Scores	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my speaking class.	16.6	25.3	26.7	22.7	8.7
2. I don't worry about making mistakes in speaking class.	13.3	23.0	15.4	32.2	11.1
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in speaking class.	10.1	21.8	12.0	36.1	20.0
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.	12.4	21.4	14.7	32.7	18.8
5. It wouldn't bother me at all to take more speaking classes.	29.2	23.9	20.4	13.3	13.3
6. During speaking class. I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.	24.8	39.3	20.4	12.0	4.6
7. I keep thinking that the other students are better at language than I am.	18.9	36.5	22.5	13.6	8.5
8. I start to panic when I have to speak without preparation in my speaking class.	9.7	24.8	18.9	29.9	16.6
9. I worry about the consequences of failing my speaking class.	12.0	10.8	7.3	28.7	41.2
10. I don't understand why some people get so upset over speaking class.	9.2	28.1	26.4	22.8	13.5
11. In speaking class I can get so nervous I forget things I know.	18.9	33.8	19.5	18.1	9.7
12. It embarrasses me to volunteer answers in my speaking class.	20.0	32.9	19.8	18.4	8.8
13. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.	20.0	29.6	27.1	14.9	8.5
14. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.	19.1	24.1	12.6	31.4	12.8
15. Even if I am well prepared for speaking class. I feel anxious about it.	20.5	36.1	13.3	23.4	6.7
16. I often feel like not going to my speaking class.	28.3	37.7	15.8	11.2	7.1
17. I feel confident when I speak in speaking class.	7.4	29.9	34.3	17.3	11.0

Figura 3 FLCAS

L'ansia linguistica, come evidenziato, può influenzare significativamente l'apprendimento di una lingua straniera. Questo fenomeno può manifestarsi in varie forme e avere un impatto su tutte le fasi del processo di apprendimento linguistico.

Dall'input, cioè l'assimilazione della nuova lingua, all'output, ovvero la produzione linguistica, l'ansia può causare problemi di comunicazione, ridotta capacità di apprendimento e performance scadenti.

Tuttavia, è possibile affrontare l'ansia linguistica in modo efficace. Gli educatori possono utilizzare strumenti come la Scala di Ansia in Classe di Lingua Straniera (FLCAS) per identificare e affrontare questa difficoltà. Questo permette loro di creare un ambiente di apprendimento positivo e di sostegno che aiuti gli studenti a superare le sfide legate all'ansia linguistica e a sviluppare fiducia nelle proprie capacità linguistiche.

In conclusione, promuovere un ambiente di apprendimento positivo e di sostegno è fondamentale per superare l'ansia linguistica e massimizzare il potenziale di apprendimento linguistico degli individui. Solo in questo modo si può favorire il successo nel raggiungere la competenza linguistica desiderata.

CAPITOLO IV - Strategie di superamento dell'ansia linguistica

4.1. Introduzione al concetto di strategie

Nonostante l'ansia linguistica possa rappresentare una sfida significativa per gli apprendenti di lingue straniere, esistono diverse strategie efficaci per affrontarla e mitigarne gli effetti negativi.

Negli ultimi anni, la letteratura sulle strategie di apprendimento delle lingue ha avuto una crescita considerevole. Secondo Rubin (1987) l'interesse per le strategie di apprendimento è in gran parte dovuto alla crescente attenzione verso i modelli di insegnamento centrati sull'apprendimento dello studente. Questa tendenza riflette il riconoscimento del fatto che l'apprendimento parte dallo studente, il quale non solo pensa, ma prova anche emozioni.

Le strategie di apprendimento sono gli step intrapresi dal discente per facilitare l'acquisizione, la memorizzazione e il recupero delle informazioni. Sono definite come tecniche di apprendimento, comportamenti, azioni; apprendimento-per-apprendere.

Secondo la definizione di Oxford (1990), le strategie sono azioni specifiche intraprese dagli studenti per rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, auto-diretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni.

4.2. Categorie di strategie di gestione dell'ansia

Basandosi sul modello di Oxford (1990), le strategie si dividono in due categorie principali: dirette e indirette, che a loro volta si suddividono in sei gruppi (memoria, cognitivi, e compensazione sotto la classe diretta; metacognitivi, affettivi, e sociali sotto la classe indiretta).

Oxford e Crookall (1989) definiscono questi termini chiave come segue:

- Strategie cognitive: sono abilità che coinvolgono direttamente la manipolazione e la trasformazione della lingua. Ad esempio, il ragionamento implica l'uso della logica e della deduzione per comprendere concetti linguistici complessi. L'analisi comporta la scomposizione di informazioni linguistiche in componenti più piccole per una migliore comprensione. Gli appunti sono una tecnica di registrazione di informazioni linguistiche importanti per un successivo riferimento.
- Strategie di memoria: Queste sono tecniche studiate appositamente per aiutare gli studenti a memorizzare e recuperare informazioni linguistiche. Ad esempio, la ripetizione, la mnemonica e l'associazione sono strategie di memoria comuni utilizzate per rendere più facile l'immagazzinamento e il richiamo di vocaboli, frasi e regole linguistiche.
- Strategie di compensazione: Queste strategie vengono utilizzate quando uno studente ha una lacuna nella conoscenza linguistica e cerca di compensarla in qualche modo. Ad esempio, durante la comprensione dell'ascolto o della lettura, uno studente potrebbe fare inferenze o indovinare il significato di parole sconosciute basandosi sul contesto. Nell'espressione orale o scritta, potrebbero utilizzare sinonimi o circonlocuzioni quando non conoscono una parola specifica.

- **Strategie metacognitive:** Queste strategie coinvolgono la consapevolezza e il controllo del proprio processo di apprendimento linguistico. Gli studenti possono utilizzare queste strategie per stabilire obiettivi di apprendimento, pianificare il loro studio, monitorare il proprio progresso e valutare le proprie prestazioni linguistiche. Sono chiamate "metacognitive" perché vanno oltre la semplice conoscenza linguistica e si concentrano sul controllo esecutivo del processo di apprendimento.
- **Strategie affettive:** Queste sono tecniche che coinvolgono il controllo delle emozioni durante il processo di apprendimento linguistico. Ad esempio, l'auto-rinforzo implica l'auto-motivazione e il riconoscimento dei propri successi linguistici per mantenere alta la fiducia e la motivazione. Il dialogo interiore positivo è un altro esempio di tecnica affettiva, che coinvolge il mantenimento di un atteggiamento ottimista e incoraggiante verso l'apprendimento linguistico, anche quando si incontrano sfide.

4.3. Approcci efficaci e pratiche consigliate da Horwitz

Nel contesto dell'apprendimento delle lingue straniere, sono stati condotti numerosi dibattiti sulle strategie per affrontare e gestire le paure legate all'apprendimento linguistico. In particolare, Horwitz (1990) ha proposto un approccio a tre livelli ritenuto il trattamento più efficace, che comprende:

- **Desensibilizzazione sistemica:** Questo livello implica l'apprendimento di tecniche per rilassarsi in presenza di stimoli che generano ansia durante l'apprendimento linguistico.

L'obiettivo è aiutare gli studenti a ridurre la loro reattività emotiva e fisica di fronte a situazioni stressanti legate alla lingua straniera.

- **Modifica cognitiva:** Questo livello prevede il cambiamento delle valutazioni cognitive degli apprendisti e la gestione della propria autovalutazione. Gli studenti imparano a riconoscere e modificare i pensieri distorti o negativi riguardanti le proprie capacità linguistiche, favorendo una prospettiva più realistica e positiva sul proprio apprendimento.
- **Addestramento delle abilità:** Questo livello si concentra sull'acquisizione di abilità pratiche e linguistiche che aiutano gli studenti a sentirsi più sicuri e competenti nell'uso della lingua straniera. Ciò può includere l'esercizio di abilità comunicative, la pratica della pronuncia e della grammatica, e lo sviluppo di strategie di apprendimento efficaci.

4.4. Strategie di insegnamento

Un numero considerevole di ricercatori ha fornito suggerimenti utili ai docenti su come aiutare gli studenti a ridurre la paura della lingua straniera in classe (FLA).

Horwitz e Young (1991) hanno offerto sia prospettive teoriche che pratiche per ridurre la FLA nell'insegnamento delle lingue, come ad esempio l'utilizzo di un grafico per individuare il livello più alto di ansia in una determinata interazione, l'offerta di istruzioni supplementari o di un gruppo di supporto, l'uso di lavori individuali e di gruppo, giochi di linguaggio con un'attenzione alla risoluzione dei problemi e il ricorso al gioco di ruolo.

Uno studio condotto da Iizuka⁵¹ nel 2010 in Giappone su 105 studenti ha identificato quattro tipologie di ansia nell'apprendimento, ognuna delle quali è accompagnata da specifiche strategie di coping:

- **Ansia legata alla partecipazione in classe senza una preparazione sufficiente:** Gli studenti che sperimentano questa forma di ansia possono adottare strategie come partecipare in classe con un'attitudine positiva, affrontare attivamente le difficoltà incontrate, o distanziarsi dai problemi per gestirli in seguito.
- **Ansia legata alla presentazione in lingua straniera di fronte alla classe:** Per affrontare questa ansia, gli studenti possono prepararsi in anticipo per la presentazione, tranquillizzarsi mentalmente ripetendosi frasi rassicuranti, o fare uno sforzo maggiore per sopportare l'ansia durante l'esposizione. In alcuni casi, possono anche scegliere di usare la propria lingua madre.
- **Difficoltà nel seguire il discorso dei docenti (e dei compagni di classe):** Gli studenti possono chiedere aiuto ai compagni di classe o ai docenti per superare le difficoltà nell'ascolto, cercare di superare le difficoltà con determinazione, o semplicemente ignorare temporaneamente il problema.
- **Difficoltà nel rendere chiare le proprie idee in lingua straniera:** Per affrontare questa forma di ansia, gli studenti possono cercare di affrontare costruttivamente il problema cercando di esprimere le proprie idee nel modo migliore possibile con le proprie capacità linguistiche, chiedere aiuto ai compagni di classe o ai docenti

⁵¹ Iizuka, K. (2010). Learner coping strategies for foreign.

quando necessario, o in alcuni casi, scegliere di utilizzare la propria lingua madre.

4.4.1 Normalizzazione dell'Errore e Promozione della Fiducia

Un approccio importante per affrontare l'ansia linguistica è la normalizzazione dell'errore come parte naturale del processo di apprendimento. Gli insegnanti possono incoraggiare gli studenti a vedere gli errori come opportunità di apprendimento e crescita, piuttosto che come fallimenti da evitare. Correggere gli errori in modo sensibile e costruttivo e promuovere un clima di classe in cui gli studenti si sentano liberi di esprimersi senza paura di giudizio può aiutare a ridurre l'ansia linguistica e ad aumentare la fiducia nelle proprie capacità linguistiche.

4.4.2 Consapevolezza e Autoefficacia

Promuovere la consapevolezza dell'ansia linguistica e delle strategie per affrontarla è essenziale per aiutare gli studenti a gestire i propri stati emotivi durante l'apprendimento della lingua. Gli insegnanti possono fornire informazioni sui sintomi e sulle cause dell'ansia linguistica e incoraggiare gli studenti a identificare le loro fonti di stress e a sviluppare strategie personalizzate per affrontarle in modo efficace. Inoltre, aumentare la percezione dell'autoefficacia degli studenti, incoraggiandoli a fissare obiettivi realistici e celebrare i loro successi, può contribuire a migliorare la fiducia nelle proprie capacità linguistiche e a ridurre l'ansia associata all'apprendimento della lingua. Quindi è utile chiarire gli obiettivi di apprendimento a breve e lungo termine per gli studenti,

sottolineando l'importanza di acquisire competenze comunicative piuttosto che mirare alla perfezione linguistica.

4.4.3. Creazione di un Ambiente di Apprendimento Positivo E Supporto efficace

Una delle prime misure che gli insegnanti possono adottare per affrontare l'ansia linguistica è la creazione di un ambiente di apprendimento positivo e di supporto in classe. Questo può essere realizzato attraverso la promozione di interazioni aperte e collaborative tra gli studenti e l'insegnante, la creazione di un clima di classe inclusivo e rispettoso e l'adozione di pratiche didattiche che favoriscano il coinvolgimento attivo degli studenti e la costruzione di una comunità di apprendimento coesa. Ad esempio, una strategia estremamente utile potrebbe essere quella di utilizzare l'insegnamento peer to peer⁵², che permette di alleviare lo stato d'ansia, in quanto è un tipo di insegnamento condiviso con gli altri studenti.

Gli insegnanti possono anche incoraggiare la condivisione di esperienze e sentimenti tra gli studenti e fornire sostegno emotivo e psicologico quando necessario. Favorire attività che coinvolgono piccoli gruppi anziché focalizzarsi sull'individuo.

4.5. Strategie di coping per l'ansia legata all'ascolto e al parlato

⁵² La peer education, talvolta conosciuta come peer tutoring o didattica peer to peer, è una forma di apprendimento scolastico basata sull'interazione tra gli studenti allo scopo di favorire la condivisione di conoscenze, esperienze, informazioni e competenze tra pari.

Le abilità di ascolto e parlato sono fondamentali nell'apprendimento di una lingua straniera, e l'ansia legata a queste attività può influenzare significativamente le prestazioni degli studenti.

Numerose ricerche, infatti, hanno dimostrato che parlare è spesso considerato il compito più ansiogeno tra le attività linguistiche, ma una maggiore ansia nel parlare potrebbe stimolare la capacità di ascolto degli studenti.

Tuttavia, esiste anche un'ansia d'ascolto, che si verifica quando gli studenti non riescono a comprendere le parole udite.

Uno studio condotto nel 2005 ha esaminato l'ansia d'ascolto e quella da parlato su 233 studenti universitari, evidenziando una correlazione negativa significativa tra le due. Si è evinto che gli studenti con un alto livello di ansia da parlato tendevano ad avere un alto livello di ansia d'ascolto, e coloro che riportavano un'alta ansia d'ascolto ottenevano voti più bassi anche nella comprensione orale.

Chiaro allora che ci sia una correlazione diretta tra queste abilità; lo studio in esame, infatti, indica che l'ansia da parlato e quella d'ascolto, sebbene siano fenomeni distinti, sono correlati ed implicano un contributo negativo l'uno nei confronti dell'altro.

Fu Vogely nel 1998⁵³ ad introdurre il concetto di ansia da comprensione orale, riferendosi ad uno studio su 140 partecipanti con cui dimostrò che solo il 9% degli studenti non provava ansia in questa attività.

⁵³ Vogely, A. J. (1998). Listening Comprehension Anxiety : Students' Reported Sources and Solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80

Successivamente a queste evidenze, sono state sviluppate due categorie d'ansia legate all'ascolto, ciascuna con relative strategie di coping:

- **Ansia associata all'input:** Questo tipo di ansia si verifica quando gli studenti hanno difficoltà a comprendere un input linguistico a causa della velocità del discorso o della complessità del linguaggio. Per ridurre quest'ansia, gli insegnanti possono adottare strategie come rallentare il ritmo del discorso, utilizzare materiali didattici più accessibili o fornire supporto aggiuntivo durante la comprensione dell'input.
- **Ansia associata alla comprensione elaborativa:** Questo tipo di ansia si manifesta quando gli studenti hanno difficoltà a elaborare e comprendere ogni parola dell'input linguistico in modo efficace. Gli insegnanti possono aiutare gli studenti a sviluppare strategie di comprensione più efficaci, come prendere appunti durante l'ascolto, utilizzare tecniche di sintesi e riepilogo, e praticare la comprensione di brani con una gradualità nella complessità linguistica.

Questo suggerisce che l'ansia nella comunicazione in una seconda lingua è correlata alla metodologia utilizzata, alla perseveranza e alla preparazione degli studenti e quindi alla possibilità di utilizzare un frasario già composto di espressioni che possano essere utilizzate in maniera quasi automatica.

Molti studenti hanno attribuito l'ansia alla difficoltà di comprendere il vocabolario. La strategia, al fine di affrontare questi tipi di blocchi, era quella di utilizzare video, film e cassette con l'intenzione di

familiarizzare con il vocabolario mediante l'ascolto di persone madrelingua che potessero ridurre la quantità e la qualità dell'ansia.

4.6. Strategie cognitive e comportamentali per gestire l'ansia da lingua straniera: approcci e risultati degli studi recenti

Nel 2004, Ying-Ling condusse uno studio su 209 studenti, proponendo un approccio cognitivo diverso per affrontare questo problema durante le lezioni di lingua.⁵⁴L'approccio proposto si basava su terapie cognitive comportamentali ed emotive razionali, mirate a modificare l'associazione negativa tra ansia e prestazione, al fine di favorire uno stato emotivo più rilassato durante l'apprendimento.

Uno degli approcci comportamentali più efficaci sembrava essere quello di ridurre la percezione di una scarsa capacità accademica come una condizione predefinita.

Questi interventi psicologici strutturati aiutano a gestire le minacce spiacevoli, migliorando le strategie di coping e facilitando l'apprendimento, compresa la capacità di prendere appunti in modo più efficace durante le lezioni. L'obiettivo è quello di aumentare la comprensione e ridurre l'ansia.

Un'altra strategia consiste nel ridurre la componente fisica dell'ansia attraverso il training autogeno, che distrae l'attenzione dai pensieri stressanti stimolando immagini positive.

⁵⁴ Kondo, D. S., & Ying-Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *Elt Journal*, 58(3), 258-265.

In conclusione, l'ansia linguistica rappresenta una sfida significativa per gli apprendenti di lingue straniere, ma esistono una varietà di strategie efficaci per affrontarla e mitigarne gli effetti negativi. Attraverso la comprensione delle categorie di strategie di gestione dell'ansia, come le strategie cognitive, di memoria, di compensazione, meta-cognitive, affettive e sociali, gli studenti possono sviluppare un bagaglio di tecniche personalizzate per affrontare le proprie sfide nell'apprendimento linguistico.

Inoltre, i suggerimenti pratici per gli insegnanti riguardanti la creazione di un ambiente di apprendimento positivo e di supporto, la normalizzazione degli errori e la promozione della fiducia giocano un ruolo fondamentale nel fornire agli studenti il sostegno di cui hanno bisogno per affrontare l'ansia linguistica in classe.

È quindi evidente che, nel contesto dell'insegnamento linguistico, sia fondamentale considerare e comprendere la prospettiva emotiva dello studente. Di conseguenza, è fondamentale adattare l'atteggiamento didattico in modo da superare, attraverso la stimolazione di una reazione affettiva positiva, il sentimento destabilizzante dell'ansia.

Conclusioni

Arrivo alla fine della stesura di questa tesi con molta più consapevolezza di me stessa e del percorso fatto in questi tre anni di studio a stretto contatto con le lingue straniere. Attraverso lo studio di numerosi articoli e ricerche, ho avuto l'opportunità di esaminare da vicino l'ansia linguistica e le sue implicazioni sull'apprendimento delle lingue straniere, comprendendo l'importanza cruciale di affrontare questo fenomeno, di esperienza più comune di quel che si pensi, alla quale, però, la ricerca glottodidattica in Italia non ha dato largo spazio. Pertanto, ritengo fondamentale continuare a esplorare e sviluppare strategie efficaci per aiutare gli studenti a superare l'ansia linguistica e a ottenere il massimo dal loro percorso di apprendimento delle lingue straniere. Questo può avvenire attraverso l'implementazione di programmi educativi mirati, la formazione degli insegnanti e la promozione di un ambiente di apprendimento inclusivo e favorevole, in cui gli studenti possano sentirsi più sicuri e motivati nel perseguire le proprie aspirazioni linguistiche. Nel mio piccolo, spero che questo elaborato possa contribuire a questo processo e ispirare ulteriori studi sull'argomento, portando a miglioramenti tangibili nell'ambito dell'educazione linguistica.

ENGLISH LANGUAGE SECTION

Introduction

Anxiety is a universal reality that everyone experiences at various moments in life. It can manifest itself in different forms and intensities, affecting our emotional and physical well-being.

In an increasingly global and interconnected context, learning foreign languages plays a crucial role in communication and international interaction. For many people, however, learning a new language can be a journey, often involving communicative challenges that evoke feelings of insecurity and apprehension.

These feelings are caused by an insidious phenomenon known as "*Foreign Language Anxiety*". This specific form of anxiety occurs during the learning and use of a non-native language and creates significant obstacles in the language acquisition process.

Therefore, this thesis aims to explore the complex world of the Foreign Language Anxiety (FLA), a phenomenon that is rooted in time and continues to influence how people approach the learning and use of a second language.

I chose to focus on this topic in my thesis because, firstly, I have always been passionate about learning foreign languages, and secondly, I have noticed, both through personal experience and through my studies, that anxiety can constitute a significant obstacle involving a range of psychological factors that can cause emotional blockages and, in extreme

cases, lead to a loss of self-confidence and failure in the learning process. Moreover, historical linguistic research in Italy has paid little attention to this phenomenon; therefore, I believe it is essential to examine and address this issue in order to improve the effectiveness of foreign language teaching and to help students overcome the challenges they encounter during the language acquisition process.

The analysis of this thesis begins with the identification of the problem, delving into the intrinsic meaning of the concept of anxiety and listing its different types.

In the second chapter, through a literature review, the contribution of scholars is examined in a temporal context ranging from the 1960s to the present day, in order to understand how awareness of language anxiety has evolved in the context of foreign language learning.

The third chapter focuses on the different effects of anxiety on learning.

The thesis concludes by analysing the strategies that can be used to deal with language anxiety, outlining a logical methodology and a philosophical and anthological presupposition. This approach aims to define procedures and processes for overcoming such distress.

Recognising the crucial importance of understanding and managing language anxiety in an increasingly interconnected world, this thesis aims to offer a personal contribution to such understanding, to promote more effective and rewarding language learning.

CHAPTER I – Language Anxiety and Its Impact on Language Learning

1.1. Anxiety: a Perspective between Emotion and Feeling

It is important to underline that anxiety is a complex concept with multiple facets. One of the first to define the concept of anxiety was Freud, who described it as a condition of an extremely unpleasant affective nature associated with negative expectations, worry, and excessive nervous tension. Anxiety, as described in the DSM-V⁵⁵, is an intrinsic emotion associated with fear of the future.

This complex emotion has been fundamental for the survival of the human species, as it activates specific regions of the brain, including the hippocampus and the prefrontal cortex, and induces the production of neurotransmitters such as noradrenaline/norepinephrine, serotonin, and GABA⁵⁶, which enables the perception and therefore the avoidance of danger.

Hence, it is clear that this emotional trait does not always indicate a pathological state. However, in its intensity, duration, and recurrence, it can become a source of constant suffering and have a significant impact on the individual's life.

⁵⁵ The *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*

⁵⁶It is a neurotransmitter of the central nervous system that inhibits excitatory responses.

Obviously, as a feeling that tends to project into the future, anxiety could become pathological if it were activated even in the absence of actual future danger.

It is clear, therefore, that the difference between anxiety and fear, which needs to be distinguished, is that fear is linked to the present and the past as a victim of experience, whereas anxiety is linked to the future and uncertainty. Regarding the etymology of the term "anxiety", Galimberti, in the "*Nuovo Dizionario di Psicologia*"⁵⁷, described it as a state in which the individual, echoing the Latin definition of "Anxius" (anxious), feels constricted or suffocated.

The term "anxiety" represents one of the key manifestations of human emotionality and is thus included in the affective feelings related to self-awareness, the desire to communicate, and the desire to feel valued in a socio-cultural context. Such a condition can lead to a distortion in the perception of the concept of emotion and feeling, surpassed by Masio in 1994⁵⁸, since emotion denotes a change of a bodily nature. Feeling, on the other hand, represents the experience of this change. Therefore, the distinction between emotion and feeling was treated by Masio in order to better understand how the mind processes and experiences emotional responses.

In 2013⁵⁹, Nina Spada spoke of negative feelings not highlighting any change in the body, but in reality, there are many variables, including cognitive ones, that affect the regulation of emotions. Therefore, the way

⁵⁷ *Nuovo dizionario di psicologia. Psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze*, Umberto Galimberti

⁵⁸ Bartolome, A., & Steffens, K. (2015). Are MOOCs promising learning environments?.

Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 22(44), 91-99.

⁵⁹Spada, N., Ranta, L., & Lightbown, P. M. (2013). Working with teachers in second language acquisition research. In *Second language classroom research* (pp. 31-44). Routledge

we think and process mental information can influence our emotions, and these emotions, in turn, can have a decisive impact on our learning process, especially when it comes to learning a new language.

In this context, teachers, who are the ones who have the opportunity to observe the students directly and are thus in the learning environment, have highlighted a strong correspondence between students' affectivity and the language learning process. It was Arnold, at the end of the last century, who argued that regulating one's emotions could contribute to achieving more efficient and functional coping styles (behavioural or learning patterns), thus helping to create a lifestyle that could be satisfying and ego-syntonic⁶⁰, capable of meeting personal needs and being in harmony with one's inner self. In the same years, many others recognised the importance of the teacher taking into account the individuality and affectivity of the student in order to promote more functional and productive learning.

It is therefore clear that, in the context of language teaching, it is fundamental to consider and understand the emotional perspective of the learner. Consequently, it is essential to adapt the teaching approach in order to overcome this destabilising feeling by stimulating a positive affective response.

⁶⁰ *adjective* *Psychiatry* of or relating to aspects of one's behavior or attitudes viewed as acceptable and consistent with one's fundamental personality and beliefs (contrasted with ego-dystonic).

1.2. Foreign Language Anxiety and the Various Types of Anxiety

In the context of learning, a specific form of anxiety emerges, known as Foreign Language Anxiety, which falls within the psycho-affective dimension of the educational environment. Research has confirmed that language anxiety is a unique form of anxiety specific to foreign language learning contexts. As a consequence, anxiety associated with foreign language learning is distinguishable from anxiety experienced in other situations.

Over the years, several researchers have examined the impact of foreign language anxiety on language learning. Among them, Elaine K. Horwitz, Micheal B. Horwitz, and Joann Cope provide the following definition:

“We conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process.”⁶¹

It is necessary to explore the different types of anxiety and understand how they influence the context of language learning.

Three types of anxiety are usually distinguished:

⁶¹ Foreign Language Classroom Anxiety Author(s): Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope Reviewed work(s): Source: *The Modern Language Journal*, Vol. 70, No. 2 (Summer, 1986), pp. 125-132 Published by: Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/327317> .

●**Trait Anxiety:** This is a personal characteristic, a static nervousness that manifests itself in a variety of situations. This type of anxiety, also interpreted by neuropsychiatry as a personality trait, is stable over time, causing abnormal responses to environmental stimuli.

●**State Anxiety:** It is an apprehensive feeling that is triggered at a specific and temporary moment.

●**Specific Situational Anxiety:** This type of anxiety occurs in a single context, stable over time, and recurs exclusively in that context. In the school context, for example, it may manifest in the learning of a foreign language, creating significant challenges in learning situations.

However, it is essential to highlight that anxiety can act as a facilitator rather than as an obstacle. According to Scovel, in some cases, anxiety does not necessarily have a negative impact on performance; on the contrary, in some cases, it may stimulate the learner to adopt new coping styles, thereby facilitating the learning process. Therefore, we can distinguish two further types of anxiety: facilitating and debilitating anxiety.

Facilitating anxiety seems to promote learning by stimulating the tackling of new tasks, whereas debilitating anxiety reduces motivation and leads to avoidance.

Young contributed to the positive portrayal of anxiety in learning by examining how facilitating anxiety may have a greater impact than situations where anxiety is absent. Although both forms of anxiety have been examined in relation to language learning, Horwitz (2017) argues

that language anxiety should always be seen as debilitating, as it is associated with emotional states that can negatively affect the enjoyment of learning. Hence, it is important to adopt strategies to identify its causes and mitigate its effects.

1.3. Psychological Factors in Language Learning and Krashen's Affective Filter Hypothesis

In classes, it is easy to notice how some students learn a language more easily and practise it successfully, while others find it more difficult.

In order to understand this disparity, it is useful to refer to the studies of Rosamond Mitchell and Florence Myles in 1998, who argue that there are psychological factors that affect language learning, leading to differences in outcomes and performance.⁶² In addition to the linguists mentioned above, many other researchers have reported and analysed the motivations that determine differences in language learning between individuals. For example, in 2003, Madeline E. Ehrman⁶³ identified several dimensions that influence language learning⁶⁴, including cognitive style, strategies, affectivity, self-efficacy, environmental, demographic, and gender influences.

Subsequent considerations of these studies have highlighted that much of the learning ability is linked to an emotional factor, identified by

⁶² Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories*. Routledge.

⁶³ **Madeline Ehrman** is an independent scholar and consultant, retired from the position of Director of Research, Evaluation, & Development at the Foreign Service Institute (US Department of State)

⁶⁴ Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003) A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, . 31(3), 313-330

Matsuda in 2004 as language anxiety. According to research conducted by Matsuda and Gobel (2004), linguistic anxiety can have a significant impact on the process of foreign language learning. Matsuda and Gobel examined the relationships between classroom language anxiety (FLCA⁶⁵), foreign language reading anxiety (FLRA⁶⁶), gender, overseas experience, and classroom performance. Among the researchers who have examined the causes of failure, Elaine K. Horwitz in 2001 reported that anxiety was the main obstacle to learning.⁶⁷ It has thus been understood that this type of emotional variable affects any type of situation.

In 1992, Robert C. Gardner analysed the characteristics of some students, identifying what could be the traits that influenced the learning of a foreign language. He divided these traits into three main categories:

- **Cognitive variables:** include a range of individual characteristics that influence an individual's ability to acquire and use a new language, such as attitude, positive strategy, study skills, and intelligence quotient.

- **Situational variables:** closely related to the context in which learning takes place, they include a number of elements that can influence behaviour, such as motivation, attitude, and level of anxiety. The latter, in particular, represents a lack of self-confidence and is associated with an ego-dystonic personality.

⁶⁵ Foreign Language Classroom Anxiety

⁶⁶ Foreign Language Reading Anxiety

⁶⁷ Horwitz, E. K. 2001 Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*

● **Affective variables:** play a significant role in language learning. They influence students' self-esteem, anxiety, and motivation, which can be both intrinsic and extrinsic, stemming respectively from a personal interest in the language or from external rewards such as grades or praise.

In 2003, in order to understand how affective factors affect language learning, Krashen put forward various hypotheses and eventually developed a theory of language acquisition.⁶⁸

He identifies two fundamental processes: acquisition and learning, which are two distinct and separate processes. Acquisition is an unconscious process through which language is internalised in a stable and lasting manner. It is similar to how a child learns their native language, using natural intuition from linguistic input. In contrast, learning is a conscious and rational process, typically associated with formal instruction. Although it may lead to advanced language skills, learning does not stabilise to the same extent as acquisition. Krashen put forward several hypotheses:

● **Natural Order Hypothesis:** suggests that the grammatical rules of a language are acquired spontaneously according to a natural order, starting with simpler structures and progressing to more complex ones. This process, known as the natural order, characterises language acquisition and is based on automatic cognitive structures.

● **The Affective Filter Hypothesis:** Krashen introduces the affective filter hypothesis, highlighting the role of emotions in the learning process.

⁶⁸ Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth : Heinemann.

This filter acts as a kind of emotional defence that can be lowered or raised depending on the context and emotional relationship with the teacher or learning environment. A positive and empathic relationship promotes the passage of linguistic input and facilitates the retention of information. Chomsky defines this inability as a 'deficit of the language acquisition device', suggesting that affectivity can negatively influence the student's ability to process and assimilate linguistic information; this can also lead to demotivation, leading to a loss of self-confidence and the construction of an anxious personality, with a consequent block in the acquisition of skills.

● **Input Hypothesis:** Krashen emphasises the importance of comprehensible input, explaining that the language used by others (teachers, classmates, teaching materials) must be comprehensible and related to what students have already learned in terms of grammatical forms and linguistic structures.

Krashen's theories suggest that the brain is divided into two main sections: the right and left hemispheres, each with specific functionalities. This division reflects the need to involve both cerebral hemispheres in the language learning process, using both logical-rational and intuitive-holistic modalities. Furthermore, the learning process typically proceeds from the contextualising and globalist mode of the right hemisphere to the more formal and mechanical mode of the left hemisphere. Arnold was also among the first to emphasise that anxiety can decisively hinder the learning process by modulating the functioning of the prefrontal lobe, resulting in compromised memory and executive functions.⁶⁹

⁶⁹ Arnold, J., *Affect in Language Learning*. CUP

These hypotheses provide a comprehensive framework for the language learning process, highlighting the importance of considering not only cognitive aspects but also emotional and affective ones.

This evidence highlights the need for a teacher who is able to understand a negative emotional situation and who has the opportunity and ability to use strategies to reduce anxiety. Numerous studies have demonstrated the failure of anxious students to learn a new language, emphasising the crucial role of the teacher and the student in addressing anxious states and mitigating their effects on learning. This type of emotionality contributes to nervousness and anxiety, which translate into limited learning and consequent poor performance.

1.4. Sources of Language Anxiety

Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) state that language anxiety arises from three main sources: communicative apprehension, fear of negative evaluation by others, and test anxiety.

The first component, communicative apprehension, is defined as a type of shyness characterised by the fear of communicating with people, difficulty in public speaking, or listening to spoken messages. When performance is constantly monitored in class, students who suffer from communicative apprehension tend to be more nervous when speaking. Therefore, typical behaviours of anxious people include avoidance and withdrawal from communication.

The next component is fear of negative evaluation. This is the fear about being judged by others, the avoidance of evaluative situations, and the expectations of being evaluated negatively (Watson & Friend, 1969). Although similar to test anxiety, fear of negative evaluation has a broader scope because it is not limited to test performance. It can occur in any social situation, such as a job interview or a foreign language class.

The third component of language learning anxiety refers specifically to test performance. Test anxiety is performance anxiety that stems from the fear of failure. Students who suffer from test anxiety encounter significant difficulties in facing difficult tests or quizzes. They often set unrealistic standards and perceive anything less than perfect as a failure.

Young (1991) and other researchers also identified several major causes of language anxiety:

- Teaching practices and classroom dynamics (Young, 1991)
- Counterproductive ideas about learning objectives (Young, 1991; Horwitz, 1988)
- Fear of making mistakes, correction, and evaluation (Gregersen, 2003)
- Underestimation of one's own abilities (MacIntyre, 1997; Onwuegbuzie, 1999)
- Personal or interpersonal anxiety;
- Test anxiety;

These sources of anxiety are closely associated with the types of anxiety previously examined and can be divided into three main groups: student sources, teaching practices, and teacher-related sources.

1.4.1. The student and low self-esteem

It is evident that the characteristics of students, ranging from low self-esteem to communication difficulties, from a tendency towards negative competitiveness to a sense of social inadequacy, can have a significant impact on the learning process. Language anxiety also manifests itself in a fear of risk. In fact, many students avoid conversation due to their low propensity to taking risks.

Self-perception and perfectionism, combined with the fear of being judged negatively, have a significant impact on the learning process. Perceiving oneself as incompetent or worthless is an egodystonic evaluation that has a negative impact on the individual and his or her abilities. Arnold was one of the first to attribute a fundamental role to self-esteem in the emotional and cognitive context.

Indeed, many studies, starting with Young, have shown a correlation between anxiety and low self-esteem. Those with low self-esteem tend to rely on the support of others and worry constantly about what others think of them, leading to performance anxiety which can lead to a loss of self-confidence.

Interviews conducted by Price in 1991 revealed that anxious students had lower linguistic skills because they were worried about not being up to the task.⁷⁰ Similarly, in 1999, Oxford found that students with low self-esteem had difficulty managing anxiety associated with learning a new language, unlike those with high self-esteem.

These correlations were crucial to the acquisition and ability to use a new language.⁷¹ Following these analyses, it became clear that students with an anxious temperament tended to avoid embarrassment, humiliation, and criticism, which had a further negative impact on low self-esteem.

Kitano also conducted a study of 212 participants in a Japanese language course, examining anxiety and self-perception as psychological factors influencing language learning. It was thus highlighted that anxiety is directly linked to low self-esteem and that this perception has a significant impact on language competence, both directly and indirectly, as the student seems less confident in experimenting with the new language and therefore less able to perform their task efficiently. These feelings are often associated with competition and social comparison.

A study conducted by Bailey in 1983 examined 11 students and their diaries and suggested that language anxiety was linked to competitiveness because the more the student perceived themselves as not measuring up

⁷⁰ Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety : Interviews with highly anxious students. In Horwitz and Young (eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey : Prentice Hall.

⁷¹ Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In Arnold, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press

to others, the higher the level of anxiety, leading to frustration and a decrease in self-esteem in case of failure. This led to greater frustration and a decrease in motivation, to the point of avoiding classes and losing interest in learning a second language.

In fact, the students demonstrated an image and interest associated with the subject, depending on the approval or reinforcement, mediated by positive reward, from peers or teachers. Toth (2011) explains that one of the main sources of anxiety for the student is the opinion of classmates, as it can negatively affect self-perception and social evaluation.⁷²

The fear of being devalued and therefore the concern about being negatively evaluated by the social context, lowers expectations of oneself and leads to performance anxiety.

An important study was conducted by Subasi in 2010, involving 243 Japanese students divided in 31 classes⁷³. The study showed that anxiety was associated with mental planning and, consequently, with executive dysfunction. The fear of receiving a negative evaluation, combined with an inability to express oneself correctly and/or to keep up with classmates, led to anxiety. It is important to understand how essential it is to have confidence in oneself in order to acquire skills in a new language and to succeed in an educational context.

⁷² Toth, Z. (2011). Foreign Language Anxiety and Advanced EFL Learners : An interview study. *WoPaLP*, 5, 39-57.

⁷³ Subasi, G (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.

1.4.2. Teachers

It is important to analyse the role of teachers in relation to students' language anxiety.

It was in 1991 that Price analysed the role of the teacher and how it affected the experience of the class and therefore of the individual. Price reported that the least anxious students were those who had a teacher who did not discuss the error but qualified the student's learning and educational capacity positively.

Conversely, in classes where the teacher was the first to point the finger at those who made mistakes, anxiety increased, and learning capacity decreased. Worde, in a more recent study in 2003, links the students' learning inability to the teacher's ability to make the student feel 'stupid,' stating that the teacher's intolerance and inability to overcome the frustration of silence creates strong anxiety in the subjects.

Many other studies have shown that a judgmental attitude on the part of the teacher, which highlights and emphasises the student's fear, reduces the student's learning because it raises the negative quality of affectivity.

These studies have also shown that the psychological character and state of the teacher can be a direct interceptor and modulator of the student's learning.

Young, in the 1990s, emphasised that the teacher should contribute to reducing anxiety by creating a relaxed environment and having a patient personality, supporting students' characteristics to reduce the negative perception of themselves.

1.4.3. Teaching, learning, and perfectionism

There is a common belief that it takes only two years to learn a foreign language and that it is essential to acquire vocabulary and grammar rules.

In reality, the attitude towards language, in this context, represents a negative view of learning, because the belief about learning times does not correspond to the actual longitudinal learning time for follow-up analysis. All this creates language anxiety because the underlying beliefs are unrealistic.

Many researchers have pointed out that the need for perfection on the part of the subject can lead to poor performance because producing language without pronunciation or grammatical errors cannot be an expectation for a student new to a second language. This leads to silence and therefore an inability to experience language acquisition. This attitude creates a vicious circle that leads to a fearful structuring of the language being learnt.

Many are the practices and didactic activities that are often associated with anxiety, such as speaking in a foreign language in a classroom, which is one of the most anxiety-provoking practices reported in the literature.

For students, speaking in a foreign language can be extremely threatening, especially because it involves a loss of spontaneity in front of

the class, both during frontal conversations and in presentations or dialogues, as well as when writing on the blackboard.

A study by Koch in 1991 examined students' opinions on language teaching methods. The study showed that it could be useful to introduce preliminary phases before linguistic production so that students do not feel obliged to express themselves immediately in the foreign language. This approach also seems to be more functional from an affective point of view, as it allows students to choose whether to speak in their mother tongue or in the foreign language, ensuring greater fluidity and speed of response.

One of the most common fears is being ridiculed by classmates; often, students feel more comfortable in smaller classes. They also become nervous when they are asked to respond individually in a language which is not their mother tongue and which may therefore expose them to grammatical and pronunciation errors, adding to their anxiety.

It is clear that any student may feel more anxious if forced to produce an elaborative output for which they do not have full competence or full sharing capacity.

Students with high levels of anxiety seem to have difficulty coping with frustrating situations and feel helpless. On the other hand, students who tend to volunteer responses are often negatively labelled as 'show-off volunteers' and, if they make mistakes, they may be even more negatively

labelled as they may provoke an equally negative reaction from the teacher and, consequently, a reduced inclination on the part of other students to volunteer.

CHAPTER II - Historical Overview of Foreign Language Anxiety

2.1. 1960s-1970s

The study of linguistic anxiety has become fundamentally important in recent decades, with its origins tracing back to the 1940s through the work of Eva R. Balken, who examined the emotional influence on language.⁷⁴ However, it was in the early 1960s that many scholars began to recognize the significant impact of this anxiety on language performance and learning.

During the 1960s and 1970s, numerous bibliographic references emerged, including Thomas Scovel's contribution in 1978⁷⁵, which significantly enhanced the understanding of linguistic anxiety.

Scovel's review in 1978⁷⁶ found a definite relationship between learning and anxiety regarding foreign languages, despite initially conflicting results. G. Richard Tucker in 1976 reported a quantitative correlation between French language and other languages examined, establishing a consistent link between language performance and linguistic anxiety. These early studies sought to establish a correlation between anxiety and foreign language learning, often yielding inconsistent results due to varying contexts.

⁷⁴ Balken, E. R., & Masserman, J. H. (1940). The language of phantasy: III. The language of the phantasies of patients with conversion hysteria, anxiety state, and obsessive-compulsive neuroses. *The Journal of Psychology*, 10(1), 75-86.

⁷⁵ Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.

⁷⁶ Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.

The primary role of this anxiety was investigated during the 1970s, though not always in contexts suitable for foreign language learning, contributing to conflicting results. Another challenge influencing the inconsistency of results was the inability, at the time, to adequately measure linguistic anxiety.

2.2. The 1980s

The analysis of literature in the 1980s showcased multiple stages in the development of language teaching and understanding linguistic anxiety. Bayley's recognition of the importance of negative comparison and Horwitz's perspective sparked extensive discussions, setting the stage for new perspectives in the following decade.⁷⁷

2.3. The 1990s

The 1990s saw the development of a research timeline on Foreign Language Anxiety (FLA), considering its effect on student outcomes. During this period, targeted teaching strategies to alleviate foreign language anxiety emerged, alongside ongoing debate regarding its causality in relation to poor performance.

Sparks hypothesised a causal link between anxiety and diminished performance, challenging Horwitz's thesis. MacIntyre advocated for contextual considerations in understanding linguistic anxiety.

2.4. Present Day

⁷⁷ Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language teaching*, 43(2), 154-167.

In the present century, research has continued to explore the effect of foreign language anxiety, focusing on both its effects and strategies to reduce it. Initial research focused on the effects of anxiety on foreign language learning, while subsequent studies examined strategies to reduce this anxiety by analysing its causal factors.

According to Kitano (2001), there were too few studies focusing on the sources of this anxiety, necessitating the use of student population analysis to better understand the nature of these effects.⁷⁸ This approach aimed to identify factors contributing to foreign language anxiety and develop targeted strategies to address it.

⁷⁸ Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.

CHAPTER III – Effects of Language Anxiety

3.1. Effects of Anxiety on Learning and Performance

Language anxiety, in addition to manifesting through physical symptoms like tension, sweating, and increased heart rate, significantly impacts learners in terms of performance and learning. Three main categories of effects can be identified:

● **Social/Interpersonal Effects:** Language anxiety leads learners to avoid risky language situations to protect their social image. This behaviour can result in withdrawal from classroom interactions, short or monosyllabic responses, and overall avoidance of active participation.

● **Linguistic/Cognitive Effects:** High levels of language anxiety negatively influence communicative performance and the language acquisition process. Anxious students may experience difficulties in retaining information and linguistic production, thus slowing down their learning and creating a vicious cycle of self-deprecation and anxiety.

● **Emotional/Affective Effects:** Emotionally, language anxiety can undermine learners' personal confidence and lead to a negative perception of their linguistic abilities. This lack of confidence can affect not only students' language performance but also their emotional well-being and motivation to actively engage in learning.

3.2. Effects of Anxiety in Social Settings and Variations in Different Levels of Language Competence

While all students experience language and social anxiety, it is correlated with the level of language competence, regardless of the subject's knowledge level, whether intermediate, advanced, or beginner.

In 2005, Elkhafaifi demonstrated that older students, such as third-year students, appeared to have lower anxiety and better listening quality. Conversely, other studies, such as Garau's in 2009, reported that students with intermediate or advanced levels might be more anxious as learning becomes more complex⁷⁹. All studies agree that students with high levels of anxiety show lower performance, although in some cases high levels of anxiety, especially in advanced courses, could stimulate learning.

● Young in 1992, addressing this issue, interviewed specialists such as:

● Krashen, who created the monitor model and linked acquisition to second language theory.

● Hadley, an expert in language learning, and advocate of the Teaching Language context.

● Terrell, who stood out for innovative teaching practices.

All three made significant contributions to the field of language learning. Young understood that anxiety was often associated with vigilance and attention, and in some cases could be facilitative.⁸⁰

⁷⁹ Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The modern language journal*, 89(2), 206-220.

⁸⁰ Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172

Other experts, however, disagreed and believed that anxiety was predominantly negative. Nevertheless, they all agreed that conversations at a more advanced level could increase learning anxiety, as the demand from the interlocutor is greater. A study in 2000⁸¹ estimates that about one-third of students suffer from this type of anxiety, and the number tends to increase continuously.

According to the estimates examined, the high number of students affected by FLA could lead to a significant decrease in learning.

Students with anxious traits show lower performance compared to their peers, especially in foreign languages, which could leave them behind the demands of current globalisation, thus suffering negative effects on socialisation.

3.3. Effects of Anxiety on Reading and Writing: An Analysis of Cheng and Matsuda's Studies

In 1999, Cheng conducted a significant study to identify the correlation between foreign language anxiety and anxiety in writing using the Second Language Writing Apprehension Test (SLWAT)⁸² adapted to the case.⁸³ The results indicated low self-esteem as a key factor in modulating anxiety in writing.

⁸¹ Horwitz, E. K. (2000). It ain't over til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256-259.

⁸² https://www.researchgate.net/publication/284925669_Writing_apprehension_and_second_language_write

⁸³ Cheng, Y. C., Horwitz, E. K. and Schallert, D. L.. (1999). Language Anxiety : Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*. 49(3), 417, 446.

Students with lower self-confidence tended to underestimate their second language learning abilities, fueling performance expectations and experiencing insecurity and frustration. Additionally, the perception of one's ability to write or not is predictive of anxiety levels.

In 2001, Matsuda conducted an exploratory study on anxiety in foreign language reading and speaking involving 252 graduate students.⁸⁴ She used the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) and the Foreign Language Reading Anxiety Scales (FLRAS).

The results indicated that, regardless of the type of anxiety, low self-esteem represented a fundamental component of anxiety in foreign language reading. In the FLCAS, subcomponents such as performance anxiety and low self-esteem were identified, while in the FLRAS, three components were identified: vocabulary familiarity, confidence, and grammatical knowledge.

In particular, the vocabulary familiarity component appeared to be the most significant factor in the structure of anxiety

⁸⁴ Matsuda, S. and Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36.

CHAPTER IV - Overcoming Foreign Language Anxiety

A study conducted by Iizuka in Japan in 2010 on 105 students identified four types of anxiety in learning, each accompanied by specific coping strategies:⁸⁵

1. Anxiety related to classroom participation without sufficient preparation: Students experiencing this form of anxiety can adopt strategies such as participating in class with a positive attitude, actively addressing encountered difficulties, or distancing themselves from problems to manage them later.

2. Anxiety related to giving presentations in a foreign language in front of the class: To address this anxiety, students can prepare in advance for the presentation, mentally reassure themselves by repeating reassuring phrases, or make a greater effort to endure the anxiety during the exposure.

3. Difficulty in expressing ideas clearly in a foreign language: To address this form of anxiety, students can try to constructively confront the problem by expressing their ideas in the best possible way with their language skills, seeking help from classmates or teachers when necessary, or in some cases, choosing to use their native language.

4.1. Error Normalisation and Confidence Promotion

⁸⁵ Iizuka, K. (2010). Learner coping strategies for foreign

An important approach to addressing language anxiety is the normalisation of error as a natural part of the learning process. Teachers can encourage students to view mistakes as opportunities for learning and growth, rather than failures to be avoided. Correcting errors in a sensitive and constructive manner and promoting a classroom atmosphere where students feel free to express themselves without fear of judgement can help reduce language anxiety and increase confidence in their linguistic abilities.

4.2. Awareness and Self-Efficacy

Promoting awareness of language anxiety and strategies to address it is essential to help students manage their emotional states during language learning. Teachers can provide information about the symptoms and causes of language anxiety and encourage students to identify their sources of stress and develop personalised strategies to effectively address them. Additionally, increasing students' perception of self-efficacy by encouraging them to set realistic goals and celebrate their successes can contribute to improving confidence in their linguistic abilities and reducing anxiety associated with language learning. Therefore, it is helpful to clarify short and long-term learning objectives for students, emphasising the importance of acquiring communicative skills rather than striving for linguistic perfection.

4.3 Creating a Positive Learning Environment and Effective Support

One of the primary measures teachers can take to address language anxiety is creating a positive and supportive learning environment in the classroom. This can be achieved through promoting open and collaborative interactions between students and the teacher, fostering an inclusive and respectful classroom atmosphere, and adopting teaching practices that encourage active student engagement and the development of a cohesive learning community. For example, an extremely useful strategy could be to utilise peer-to-peer teaching, which allows for the alleviation of anxiety as it involves shared teaching with other students.

Teachers can also encourage the sharing of experiences and feelings among students and provide emotional and psychological support when necessary. Fostering activities that involve small groups rather than focusing solely on the individual can also be beneficial.

4.4. Coping Strategies for Listening and Speaking Anxiety

Numerous studies have shown that speaking is often considered the most anxiety-inducing task among linguistic activities, but increased speaking anxiety may stimulate students' listening ability. It is clear, therefore, that there is a direct correlation between these skills; indeed, the study at hand indicates that speaking anxiety and listening anxiety, although distinct phenomena, are correlated and imply a negative contribution to each other.

Vogely introduced the concept of oral comprehension anxiety in 1998⁸⁶, referring to a study involving 140 participants, demonstrating that only 9% of students did not experience anxiety in this activity. Subsequent to this evidence, two categories of listening anxiety have been developed, each with its own coping strategies:

1. Anxiety associated with input: This type of anxiety occurs when students have difficulty understanding linguistic input due to the speed of speech or the complexity of language.

2. Anxiety associated with elaborative comprehension: This type of anxiety arises when students have difficulty processing and understanding every word of linguistic input effectively.

4.5. Correlation Between Second Language Anxiety and Oral Performance: Insights and Coping Strategies

A study conducted by Woodrow in 2006 analysed 275 students regarding their everyday communication in a foreign language⁸⁷. The results showed that anxiety in speaking a second language was predictive of oral performance, with more anxious students achieving lower grades. This suggests that anxiety in second language communication is

⁸⁶ Vogely, A. J. (1998). Listening Comprehension Anxiety : Students' Reported Sources and Solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80

⁸⁷ Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. RELC.

correlated with the methodology used, students' perseverance, and preparation, and therefore, the ability to use a precomposed phraseology of expressions that can be used almost automatically.

Many students attributed their anxiety to the difficulty of understanding vocabulary. The strategy to address these types of barriers was to use videos, films, and tapes with the intention of familiarising themselves with the vocabulary by listening to native speakers, which could reduce both the quantity and quality of anxiety.

In 2004, Ying Ling conducted a study with 209 students, proposing a different cognitive approach to address this issue during language lessons.⁸⁸

The proposed approach was based on cognitive-behavioral and rational emotive therapies, aimed at modifying the negative association between anxiety and performance to foster a more relaxed emotional state during learning.

One of the most effective behavioural approaches appeared to be reducing the perception of poor academic ability as a default condition.

These structured psychological interventions help manage unpleasant threats, improve coping strategies, and facilitate learning, including the ability to take more effective notes during lessons. The goal is to increase understanding and reduce anxiety.

⁸⁸ Kondo, D. S., & Ying-Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *Elt Journal*, 58(3), 258-265.

Another strategy involves reducing the physical component of anxiety through autogenic training, which distracts attention from stressful thoughts by stimulating positive imagery.

Conclusions

I come to the end of the writing of this thesis with a much greater awareness of myself and the path I have taken in these three years of in-depth study of foreign languages.

Through the study of numerous articles and research papers, I have had the opportunity to examine language anxiety and its implications on foreign language learning in depth, understanding the crucial importance of addressing this phenomenon, which is more than we think, but to which research in Italy has not given much space. Therefore, I believe it is crucial to continue researching and developing effective strategies to help students overcome language anxiety and get the most out of their foreign language learning journey.

This can be done through the implementation of targeted educational programmes, teacher training, and the promotion of an inclusive and supportive learning environment in which students can feel more confident and motivated to pursue their language aspirations. In my own small way, I hope that this thesis can contribute to this process and inspire further study on this topic, leading to tangible improvements in language education.

SECCIÓN ESPAÑOLA

Introducción

La ansiedad es una realidad universal que todo el mundo experimenta en distintos momentos de la vida. Puede manifestarse de diferentes formas e intensidades, afectando a nuestro bienestar emocional y físico.

En un contexto cada vez más global e interconectado, el aprendizaje de lenguas extranjeras desempeñan un papel crucial en la comunicación y la interacción internacional. Para muchas personas, sin embargo, aprender un nuevo idioma puede ser un viaje, que a menudo implica retos comunicativos que evocan sentimientos de inseguridad y aprensión.

Estos sentimientos están causados por un fenómeno insidioso conocido como *Foreign Language Anxiety*. Esta forma específica de ansiedad se produce durante el aprendizaje y el uso de una lengua no nativa y crea importantes obstáculos en el proceso de adquisición del lenguaje.

Por lo tanto, esta tesis pretende explorar el complejo mundo de la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera (*Foreign Language Anxiety*), un fenómeno que hunde sus raíces en el tiempo y que sigue influyendo en la forma en que las personas abordan el aprendizaje y el uso de una segunda lengua.

Decidí centrarme en este tema en mi tesis porque, en primer lugar, siempre me ha apasionado el aprendizaje de lenguas extranjeras y, en segundo lugar, he observado, tanto por experiencia personal como a través de mis estudios, que la ansiedad puede constituir un obstáculo

importante en el proceso de aprendizaje. Además, la investigación lingüística histórica en Italia ha prestado poca atención a este fenómeno; por lo tanto, creo que es esencial examinar y abordar esta cuestión para mejorar la eficacia de la enseñanza de lenguas extranjeras y ayudar a los estudiantes a superar los retos que encuentran durante el proceso de adquisición del idioma.

El análisis de esta tesis comienza con la identificación del problema, profundizando en el significado intrínseco del concepto de ansiedad y enumerando sus diferentes tipos.

En el segundo capítulo, a través de una revisión bibliográfica, se examina la contribución de los estudiosos en un contexto temporal que abarca desde los años sesenta hasta la actualidad, con el fin de comprender cómo ha evolucionado la conciencia de la ansiedad lingüística en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras.

El tercer capítulo se centra en los distintos efectos de la ansiedad sobre el aprendizaje.

La tesis concluye analizando las estrategias que pueden emplearse para hacer frente a la angustia lingüística, esbozando una metodología lógica y un presupuesto filosófico y antológico. Este enfoque pretende definir procedimientos y procesos para superar dicha angustia.

Reconociendo la importancia crucial de comprender y gestionar la ansiedad lingüística en un mundo cada vez más interconectado, esta tesis pretende ofrecer una contribución personal a dicha comprensión, para promover un aprendizaje de idiomas más eficaz y gratificante.

CAPÍTULO I - La ansiedad lingüística y su repercusión en el aprendizaje de idiomas

1.1 Definición general de la ansiedad

La ansiedad es un concepto complejo con diversas manifestaciones, tanto en el ámbito general como en contextos específicos como el aprendizaje de lenguas extranjeras. Puede considerarse como una respuesta natural que prepara al individuo para defenderse, acercarse o evitar los peligros o factores estresantes percibidos en el futuro. Freud⁸⁹ fue uno de los primeros en definirla, describiéndola como una condición afectiva desagradable vinculada a expectativas y preocupaciones negativas. En el DSM-V⁹⁰, se asocia con el miedo al futuro. Aunque es esencial para la supervivencia humana, la ansiedad puede volverse patológica si es intensa, prolongada o recurrente, perjudicando la vida cotidiana.

1.2. La ansiedad: una perspectiva entre la emoción y el sentimiento

La ansiedad es fundamental en la experiencia emocional humana, ya que influye en la autopercepción, la disposición a comunicarse y el deseo de sentirse valorado en el contexto social. Es importante distinguir entre emoción y sentimiento: la emoción es un cambio corporal, mientras que el sentimiento es la experiencia de este cambio. Las emociones pueden

⁸⁹ Sigmund Freud fue un médico neurólogo austriaco de origen judío, padre del psicoanálisis y una de las mayores figuras intelectuales del siglo XX.

⁹⁰ Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales o *MDE*, editado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, es un sistema de clasificación de los trastornos mentales que proporciona descripciones de las categorías diagnósticas, con el fin de que los clínicos e investigadores de las ciencias de la salud puedan diagnosticar, estudiar, intercambiar información y tratar los distintos trastornos.

verse influidas por variables cognitivas y tener un impacto significativo en el proceso de aprendizaje, especialmente en el aprendizaje de idiomas, como destacan los profesores.

1.3. Ansiedad ante las lenguas extranjeras

En el aprendizaje de lenguas extranjeras surge la ansiedad por las Lenguas Extranjeras (Foreign Language Anxiety), una forma específica de ansiedad psicoafectiva. Numerosos estudios han examinado su impacto en el aprendizaje de idiomas, destacando su naturaleza distintiva y su potencial efecto negativo en el aprendizaje.

1.4. Los distintos tipos de ansiedad

Existen distintos tipos de ansiedad, como la ansiedad rasgo, la ansiedad estado y la ansiedad situación específica. Sin embargo, la ansiedad también puede actuar como facilitadora del aprendizaje, estimulando nuevas estrategias de afrontamiento. Es fundamental distinguir entre ansiedad facilitadora y debilitadora, ya que ambas pueden influir en el aprendizaje de distintas maneras.

1.5. Factores individuales que influyen en el aprendizaje de idiomas

El éxito en el aprendizaje de idiomas puede variar considerablemente de una persona a otra debido a diversas características individuales. Entre estos factores se encuentran las estrategias de aprendizaje, la afectividad, las influencias ambientales, demográficas y de género, los estilos cognitivos y la autoeficacia.

1.6. Papel de los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas: análisis de la hipótesis de Krashen

Las hipótesis de Krashen⁹¹ subrayan la importancia de los aspectos afectivos en el aprendizaje de idiomas.

La teoría de Krashen se basa en cinco hipótesis:

- Hipótesis de adquisición/aprendizaje: Krashen identifica dos procesos fundamentales que son distintos y separados. La adquisición es un proceso inconsciente mediante el cual se interioriza el lenguaje de manera estable y duradera, similar a cómo un niño aprende su lengua materna. Por otro lado, el aprendizaje es un proceso consciente y racional, típicamente asociado con la educación formal. Aunque puede llevar a habilidades lingüísticas avanzadas, el aprendizaje no se estabiliza en la misma medida que la adquisición.
- Hipótesis del orden natural: sugiere que las reglas gramaticales de un idioma se adquieren espontáneamente según un orden natural, comenzando desde las estructuras más simples hasta las más complejas. Este proceso, conocido como orden natural, caracteriza la adquisición lingüística y se basa en estructuras cognitivas automáticas.
- Hipótesis del monitor: el monitor es la capacidad de controlar con precisión la gramática al hablar en un idioma extranjero. Esta capacidad depende del conocimiento de las reglas gramaticales y del autocontrol durante la comunicación.
- Hipótesis del Input Comprensible: Krashen destaca la importancia del input comprensible, explicando que el lenguaje utilizado por

⁹¹ Krashen, S. D. (2003). Explorations in Language Acquisition and Use. Portsmouth : Heinemann.

otros (maestros, compañeros de clase, materiales educativos) debe ser comprensible y estar relacionado con lo que los estudiantes ya han aprendido en términos de formas gramaticales y estructuras lingüísticas.

- 5. Hipótesis del filtro afectivo: Krashen introduce la hipótesis del filtro afectivo, destacando el papel de las emociones en el proceso de aprendizaje. Este filtro actúa como una especie de defensa emocional que puede ser elevada o disminuida según el contexto y la relación emocional con el maestro o el entorno de aprendizaje. Una relación positiva y empática facilita el paso del input lingüístico y ayuda en la memorización de la información.

1.7. Fuentes de la ansiedad lingüística

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) afirman que la ansiedad lingüística tiene su origen en tres fuentes principales: la aprensión comunicativa, el miedo a ser evaluado negativamente por los demás y la ansiedad ante los exámenes.

El primer componente, la aprensión comunicativa, se define como un tipo de timidez caracterizada por el miedo a comunicarse con la gente, la dificultad para hablar en público o para escuchar un mensaje hablado, ya que incluye el temor a no ser capaz de entender el discurso de los demás. Cuando se controla constantemente el rendimiento en clase, los alumnos que padecen aprensión a la comunicación tienden a ponerse más nerviosos al hablar. Por eso, los patrones de comportamiento típicos de las personas aprensivas incluyen la evitación y el retraimiento de la comunicación.

El siguiente componente es el miedo a la evaluación negativa. Se trata de la aprensión a la evaluación por parte de los demás, la evitación de situaciones evaluativas y las expectativas de ser evaluado negativamente (Watson y Friend, 1969). Aunque es similar a la ansiedad ante los exámenes, el miedo a la evaluación negativa tiene un alcance más amplio, ya que no se limita a la realización de exámenes. Puede producirse en cualquier situación social, como una entrevista de trabajo o una clase de lengua extranjera.

El tercer componente de la ansiedad ante el aprendizaje de idiomas está relacionado específicamente con la realización de exámenes. La ansiedad ante los exámenes es una ansiedad de rendimiento que tiene su origen en el miedo al fracaso. Los estudiantes que sufren ansiedad ante los exámenes experimentan considerables dificultades para enfrentarse a pruebas o exámenes difíciles. A menudo se imponen exigencias poco realistas y perciben todo lo que no es perfecto como un fracaso.

Young, en 1991, y otros estudiosos también identificaron varias causas principales de la ansiedad lingüística: las prácticas docentes y la dinámica del aula, las ideas contraproducentes sobre los objetivos de aprendizaje, la infravaloración de las propias capacidades y la ansiedad personal o interpersonal.

1.7.1. El estudiante

Es evidente que las características del alumno, que pueden variar desde una baja autoestima hasta dificultades de comunicación, desde una tendencia a la competitividad negativa hasta un sentimiento de inadecuación social, pueden afectar significativamente al proceso de aprendizaje. La ansiedad lingüística también se manifiesta en el miedo al riesgo. Muchos alumnos, por ejemplo, evitan una conversación por su escasa propensión a asumir riesgos.

1.7.2 El profesor

Es importante analizar el papel de los profesores en relación con la ansiedad lingüística de los alumnos.

Fue en 1991 cuando Price analizó el papel del profesor y cómo afectaba a la experiencia de la clase y, por tanto, del individuo. Price informó de que los alumnos menos ansiosos eran los que tenían un profesor que no discutía el error, sino que calificaba positivamente el aprendizaje y la capacidad educativa del alumno.

Por el contrario, en las clases en las que el profesor era el primero en señalar con el dedo a los que cometían errores, aumentaba la ansiedad y disminuía la capacidad de aprendizaje. Worde, en un estudio más reciente de 2003⁹², relaciona la incapacidad de aprendizaje de los alumnos con la habilidad del profesor para hacer que el alumno se sienta "estúpido", afirmando que la intolerancia y la incapacidad del profesor

⁹² Worde, R (2003). Students' Perspectives on FLA. *Inquiry*, 8(1), 1-15. Retrieved from http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry_spring2003/i_81_worde.html

para superar la frustración del silencio crea una fuerte ansiedad en los sujetos.

Muchos otros estudios han demostrado que una actitud enjuiciadora por parte del profesor, que pone de relieve y subraya el miedo del alumno, reduce el aprendizaje de éste porque aumenta la cualidad negativa de la afectividad.

Estos estudios también han demostrado que el carácter y el estado psicológicos del profesor pueden ser un interceptor y modulador directo del aprendizaje del alumno.

Young, en los años 90, subrayó que el profesor debe contribuir a reducir la ansiedad creando un ambiente relajado y teniendo una personalidad paciente, apoyando las características de los alumnos para reducir la percepción negativa de sí mismos.

1.7.3 La Didáctica

Existe la creencia común de que sólo se necesitan dos años para aprender una lengua extranjera y que es esencial adquirir vocabulario y reglas gramaticales.

En realidad, la actitud hacia la lengua, en este contexto, representa una visión negativa del aprendizaje, porque la creencia sobre los tiempos de aprendizaje no se corresponde con el tiempo de aprendizaje longitudinal real para el análisis de seguimiento. Todo esto genera ansiedad ante el idioma porque las creencias subyacentes no son realistas. Muchos investigadores han señalado que la necesidad de perfección por parte del sujeto puede conducir a un rendimiento

deficiente, ya que producir un lenguaje sin errores de pronunciación o gramaticales no puede ser una expectativa para un estudiante nuevo en una segunda lengua. Esto conduce al silencio y, por tanto, a la incapacidad de experimentar la adquisición de la lengua. Esta actitud crea un círculo vicioso que conduce a una estructuración temerosa de la lengua que se está aprendiendo.

Muchas son las prácticas y actividades didácticas que suelen asociarse con la ansiedad, como hablar en una lengua extranjera en el aula, que es una de las prácticas que más ansiedad provocan según la bibliografía.

Para los alumnos, hablar en una lengua extranjera puede resultar extremadamente amenazador, sobre todo porque implica una pérdida de espontaneidad ante la clase, tanto durante las conversaciones frontales como en las presentaciones o diálogos, así como al escribir en la pizarra.

Un estudio realizado por Koch en 1991⁹³ examinó la opinión de los estudiantes sobre los métodos de enseñanza de idiomas. El estudio demostró que podría ser útil introducir fases preliminares antes de la producción lingüística para que los alumnos no se sientan obligados a expresarse inmediatamente en la lengua extranjera. Este enfoque también parece ser más funcional desde el punto de vista afectivo, ya que permite a los alumnos elegir entre hablar en su lengua materna o en la lengua extranjera, lo que garantiza una mayor fluidez y rapidez de respuesta.

Uno de los temores más comunes es ser ridiculizado por los compañeros; a menudo, los estudiantes se sienten más cómodos en clases

⁹³ Koch, A. S. and Terrell, T. D. (1991). The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students. In Horwitz and Young (eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey : Prentice Hall.

reducidas. También se ponen nerviosos cuando se les pide que respondan individualmente en un idioma que no es su lengua materna y que, por tanto, puede exponerles a errores gramaticales y de pronunciación, lo que aumenta su ansiedad.

CAPÍTULO II- Reseña histórica de la ansiedad ante la lengua extranjera

2.1. Años 60-70

El análisis de la ansiedad lingüística se remonta a la década de 1940 a través de los estudios de Balken sobre la influencia emocional en el lenguaje. Sin embargo, fue en la década de 1960 cuando muchos investigadores empezaron a examinar el efecto de esta ansiedad en el rendimiento y el aprendizaje lingüísticos. Durante este periodo, Scovel, en 1978, contribuyó significativamente a la comprensión de la ansiedad lingüística. Brunet, en 1970, señaló la inteligencia y la actitud como variables predictoras. Más tarde, Gardner destacó la complejidad de las variables que intervienen en el aprendizaje de idiomas.

En la década de 1970, muchos estudios buscaron una correlación entre la ansiedad y el aprendizaje de lenguas extranjeras, a menudo con resultados dispares. Scovel, en 1978, encontró una relación definida entre el aprendizaje y la ansiedad ante las lenguas, pero también hubo resultados dispares, como los analizados por Swain en 1976. Tucker, en 1976, y Chastain, en 1975, informaron de correlaciones medias entre el rendimiento lingüístico y la ansiedad.

Durante este periodo, la definición de la ansiedad ante los idiomas y su medición fueron algunos de los retos que se plantearon. Los instrumentos iniciales procedían de la psicología y no estaban diseñados específicamente para analizar la ansiedad ante los idiomas, lo que dio lugar a resultados incoherentes.

2.2. Años 80

En la década de 1980 se produjo un avance significativo en la comprensión de la ansiedad ante las lenguas, con la introducción de instrumentos de evaluación como la FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) de Horwitz en 1986. En este periodo se aceleraron los intentos de comprender la naturaleza y los efectos de la ansiedad ante las lenguas.

Una contribución importante fue la de Bayley en 1933, que definió la ansiedad ante el lenguaje y comprendió la importancia de la comparación negativa. La introducción del FLCAS por Horwitz en 1986 abrió nuevas perspectivas en el estudio de la ansiedad ante el lenguaje.

2.3. Años 90

En la década de 1990, se desarrolló una cronología de la investigación sobre la ansiedad ante las Lenguas Extranjeras (FLA), teniendo en cuenta el efecto de la ansiedad en el rendimiento de los estudiantes. Se desarrollaron estrategias de enseñanza destinadas a reducir la ansiedad ante las lenguas extranjeras, pero también se debatió si la ansiedad era la causa o el efecto del bajo rendimiento.

Sparks, en 1995, cuestionó la hipótesis de Horwitz, sugiriendo que la ansiedad era simplemente el efecto de una falta de interés por la asignatura. Existían opiniones contrapuestas sobre la ansiedad ante las lenguas extranjeras, pero también se era consciente de que podía tener múltiples causas y efectos.

2.4. Nuestros días

En el siglo XXI, la investigación ha seguido explorando el efecto de la ansiedad ante las lenguas extranjeras, centrándose tanto en sus efectos como en las estrategias para reducirla. Se han realizado esfuerzos para identificar los factores que contribuyen a la ansiedad ante las lenguas extranjeras y para desarrollar estrategias específicas para tratarla, centrándose cada vez más en el análisis de las poblaciones de estudiantes.

CAPÍTULO III - Efectos de la ansiedad lingüística y la escala de medición

La ansiedad lingüística se caracteriza por síntomas físicos y de comportamiento típicos de la ansiedad, como sudoración, palpitaciones, dificultades de concentración y comportamiento verbal anormal. Estos síntomas pueden afectar significativamente al rendimiento lingüístico y al aprendizaje de los alumnos.

3.1. Efectos de la ansiedad en el aprendizaje y el rendimiento

La ansiedad ante las lenguas puede tener efectos sociales, lingüísticos y emocionales en los alumnos:

- Efectos sociales/interpersonales: la ansiedad puede llevar a los alumnos a evitar situaciones lingüísticas de riesgo para proteger su imagen social, lo que reduce la participación activa y la comunicación en clase.
- Efectos lingüísticos/cognitivos: Los altos niveles de ansiedad afectan negativamente al rendimiento comunicativo y al proceso de adquisición de la lengua, ralentizando el aprendizaje y creando un círculo vicioso de autoevaluación y ansiedad.
- Efectos emocionales/afectivos: la ansiedad puede minar la confianza personal de los alumnos, lo que conduce a una percepción negativa de sus conocimientos lingüísticos y afecta a su motivación y bienestar emocional.

3.2. Escalas de medición de la ansiedad lingüística

La Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras (FLCAS), desarrollada por Horwitz, Horwitz y Cope en 1986, es un instrumento ampliamente utilizado para medir la ansiedad en contextos de lenguas extranjeras. La FLCAS ha sido adaptada a diferentes contextos culturales y lingüísticos y su fiabilidad y validez han sido confirmadas por estudios posteriores. Además del FLCAS, la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras puede evaluarse mediante pruebas conductuales, autoinformes de los sujetos, observaciones o pruebas fisiológicas.

3.3. Pruebas sobre el efecto de la ansiedad en la lectura y la escritura

Un estudio realizado por Matsuda en 2001 examinó la ansiedad en la lectura y el habla de lenguas extranjeras en el que participaron 252 estudiantes de posgrado. Los resultados indicaron que, independientemente del tipo de ansiedad, la baja autoestima se identificó como un componente clave de la ansiedad en la lectura de lenguas extranjeras. El componente de familiaridad con el vocabulario parecía ser el factor más significativo en la estructura de la ansiedad, tal y como evidenciaban las Escalas de Ansiedad en la Lectura de Lenguas Extranjeras (FLRAS).

La comprensión de los efectos de la ansiedad ante el lenguaje y el uso de herramientas de medición adecuadas son fundamentales para desarrollar estrategias eficaces para hacer frente a este fenómeno y promover un entorno de aprendizaje positivo y propicio.

CAPÍTULO IV - Estrategias para superar la ansiedad ante los idiomas

4.1. Introducción al concepto de estrategias

Las estrategias de aprendizaje son acciones emprendidas por los estudiantes para facilitar la adquisición y recuperación de información. Hay dos categorías principales de estrategias: directas e indirectas, cada una dividida en subgrupos como memoria, cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales.

4.2. Categorías de estrategias de gestión de la ansiedad

- Las estrategias cognitivas implican la manipulación directa del lenguaje, como el razonamiento y el análisis.
- Las estrategias de memoria ayudan a los estudiantes a memorizar y recuperar información lingüística.
- Se utilizan estrategias de compensación para subsanar las lagunas en los conocimientos lingüísticos.
- Las estrategias metacognitivas implican la toma de conciencia y el control del proceso de aprendizaje.
- Las estrategias afectivas se refieren al control de las emociones durante el aprendizaje.
- Las estrategias sociales implican interacciones con los demás para mejorar el aprendizaje.

4.3. Estrategias de enseñanza

Horwitz y Young (1991) contribuyeron con enfoques teóricos y prácticos para mitigar el miedo al idioma extranjero (FLA) en el aula. Estos incluyen el uso de gráficos para monitorear los niveles de ansiedad, proporcionar instrucciones suplementarias, fomentar el trabajo en grupo, utilizar juegos de lenguaje y promover el juego de roles. Además, un estudio realizado por Iizuka en 2010 en Japón con 105 estudiantes identificó cuatro tipos de ansiedad lingüística y las estrategias correspondientes de afrontamiento. Estas incluyen abordar activamente las dificultades, prepararse mentalmente para las presentaciones en el idioma extranjero, buscar ayuda para superar las dificultades en la comprensión auditiva y expresar las propias ideas de manera clara y efectiva. Estas estrategias buscan proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para manejar la ansiedad lingüística y mejorar su desempeño en el aprendizaje de idiomas extranjeros.

4.4. Normalizar el error y fomentar la confianza

Un enfoque importante para tratar la ansiedad lingüística es la normalización del error como parte natural del proceso de aprendizaje. Los profesores pueden animar a los alumnos a ver los errores como oportunidades de aprendizaje y crecimiento, y no como fracasos que hay que evitar. Corregir los errores de forma sensible y constructiva y fomentar un clima de clase en el que los alumnos se sientan libres para expresarse sin miedo a ser juzgados puede ayudar a reducir la ansiedad lingüística y aumentar la confianza en sus capacidades lingüísticas.

4.5. Conciencia y autoeficacia

Para ayudar a los alumnos a gestionar sus estados emocionales durante el aprendizaje de idiomas es esencial fomentar la concienciación sobre la ansiedad lingüística y las estrategias para hacerle frente. Los profesores pueden proporcionar información sobre los síntomas y las causas de la ansiedad lingüística y animar a los alumnos a identificar sus fuentes de estrés y a desarrollar estrategias personalizadas para afrontarlas eficazmente. Además, aumentar la percepción de autoeficacia de los alumnos, animándolos a fijarse objetivos realistas y a celebrar sus éxitos, puede contribuir a mejorar la confianza en sus capacidades lingüísticas y a reducir la ansiedad asociada al aprendizaje de idiomas. Por lo tanto, resulta útil aclarar los objetivos de aprendizaje a corto y largo plazo de los alumnos, haciendo hincapié en la importancia de adquirir competencia comunicativa en lugar de aspirar a la perfección lingüística.

4.6. Creación de un entorno de aprendizaje positivo Y apoyo eficaz

Una de las primeras medidas que pueden adoptar los profesores para hacer frente a la ansiedad lingüística es crear un entorno de aprendizaje positivo y propicio en el aula. Esto puede lograrse mediante el fomento de interacciones abiertas y colaborativas entre los alumnos y el profesor, la creación de un clima inclusivo y respetuoso en el aula y la adopción de prácticas docentes que fomenten la participación activa de los alumnos y la construcción de una comunidad de aprendizaje cohesionada.

Los profesores también pueden fomentar el intercambio de experiencias y sentimientos entre los alumnos y proporcionarles apoyo emocional y psicológico cuando lo necesiten. Fomentar actividades que impliquen a grupos pequeños en lugar de centrarse en el individuo.

4.7. Estrategias de afrontamiento de la ansiedad relacionada con la comprensión y la expresión oral

La ansiedad relacionada con escuchar y hablar puede abordarse con estrategias específicas, como ralentizar el ritmo del discurso o prepararse con antelación para las presentaciones.

4.8. Estrategias cognitivas y conductuales para controlar la ansiedad ante las lenguas extranjeras

En 2004, Ying Ling realizó un estudio con 209 estudiantes, en el que propuso un enfoque cognitivo diferente para abordar este problema durante las clases de idiomas. El enfoque propuesto se basaba en terapias cognitivo-conductuales y emocionales racionales, dirigidas a modificar la asociación negativa entre ansiedad y rendimiento, con el fin de fomentar un estado emocional más relajado durante el aprendizaje.

Uno de los enfoques conductuales más eficaces parecía consistir en reducir la percepción de la baja capacidad académica como una condición por defecto.

Estas intervenciones psicológicas estructuradas ayudan a hacer frente a las amenazas desagradables, mejorando las estrategias de afrontamiento y facilitando el aprendizaje, incluida la capacidad de tomar apuntes de

forma más eficaz durante las clases. El objetivo es aumentar la comprensión y reducir la ansiedad.

Otra estrategia consiste en reducir el componente físico de la ansiedad mediante el entrenamiento autógeno, que distrae la atención de los pensamientos estresantes estimulando imágenes positivas.

En conclusión, la ansiedad lingüística es un reto importante para los estudiantes de lenguas extranjeras, pero existen diversas estrategias eficaces para afrontarla y mitigar sus efectos negativos. Al comprender las categorías de estrategias de gestión de la ansiedad, como las estrategias cognitivas, de memoria, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales, los estudiantes pueden desarrollar una gran cantidad de técnicas personalizadas para hacer frente a sus propios retos en el aprendizaje de idiomas.

Conclusiones

Llego al final de la redacción de esta tesis con una conciencia mucho mayor de mí misma y del camino que he recorrido en estos tres años de estudio en profundidad de lenguas extranjeras. A través del estudio de numerosos artículos y trabajos de investigación, he tenido la oportunidad de examinar en profundidad la ansiedad lingüística y sus implicaciones en el aprendizaje de lenguas extranjeras, comprendiendo la importancia crucial de abordar este fenómeno, que es más de lo que pensamos, pero al que la investigación en Italia no ha dedicado mucho espacio. Por lo tanto, creo que es crucial seguir investigando y desarrollando estrategias eficaces para ayudar a los estudiantes a superar la ansiedad lingüística y sacar el máximo provecho de su viaje de aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto puede lograrse mediante la aplicación de programas educativos específicos, la formación del profesorado y la promoción de un entorno de aprendizaje inclusivo y de apoyo en el que los estudiantes puedan sentirse más seguros y motivados para perseguir sus aspiraciones lingüísticas. A mi manera, espero que esta tesis pueda contribuir a este proceso e inspirar nuevos estudios sobre este tema, que conduzcan a mejoras tangibles en la enseñanza de idiomas.

Ringraziamenti

A conclusione di questo elaborato, mi è doveroso ringraziare innanzitutto i miei relatori di tesi, la prof.ssa Adriana Bisirri, la prof.ssa Maggie Paparusso, la prof.ssa Tamara Centurioni, il professore Fabio Matassa, per avermi guidata nel mio progetto di tesi.

Arrivare fin qui sarebbe stato a dir poco impossibile senza la presenza e il supporto della mia famiglia. Ringrazio quindi i miei genitori per avermi dato l'opportunità di proseguire lontano da casa i miei obiettivi ed avermi sostenuta durante tutto il percorso.

Ringrazio nello specifico mamma, senza la quale i miei migliori sorrisi non esisterebbero. Ti ringrazio per riuscire sempre a risollevarmi il morale nelle giornate più buie.

Ringrazio papà, portatore di infinita saggezza. Ti ringrazio perché nonostante gli anni, io riesco sempre a sentirmi al sicuro tra le tue braccia. Ti ringrazio per le profonde conversazioni avute che mi hanno aiutata a scovare un po' di luce. Tu non hai una laurea, ma pagherei per avere anche solo un briciolo delle tue capacità e delle tue conoscenze.

Ady, ringrazio infine pure te. Per ogni viaggio proposto e regalato, per tutti i vizi e regali che non mi hai mai fatto mancare. Spero di riuscire un giorno a fare per te tutto quello che sei riuscita a fare tu per me fino ad oggi.

Ringrazio tutta la mia famiglia, nonni, zii e cugini, per avermi sempre supportata e aver creduto in me. Grazie per essermi stati sempre vicini nonostante la lontananza.

Ringrazio le mie coinquiline senza le quali le mie giornate sarebbero state decisamente più vuote e noiose. Grazie per avermi fatto sentire meno la pesantezza di stare lontano da casa. Grazie a voi considero casa anche Casa Bobbio.

Ringrazio le amiche di una vita, Myriam e Marta, persone speciali con cui continuo a condividere dolori e sofferenze, ma anche gioie e tanto amore. Grazie per avermi sempre sopportata e supportata, il vostro sostegno e la vostra presenza per me sono preziosi.

Ringrazio Stefano che, da tre anni a questa parte, insieme alla mia famiglia, è diventato il mio porto sicuro. Hai riempito le mie giornate con risate, spensieratezza e infinite nozioni di storia. Sei riuscito a comprendere le mie fragilità, che non hai mai giudicato ma sempre protetto, senza nemmeno il bisogno di chiederlo, ed io non potrò mai ringraziarti abbastanza per questo. Il tuo supporto è stato e continua ad essere fondamentale.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Alway, Y., McKay, A., Ponsford, J., & Schönberger, M. (2012). Expressed emotion and its relationship to anxiety and depression after traumatic brain injury. *Neuropsychological rehabilitation*, 22(3), 374-390.
- American Psychiatric Association (2013), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi Mentali*, Quinta edizione (DSM-5), trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2014.
- Angeli, F. (2003) *Attitudine imprenditoriale e misura psicometrica: il TAI (Test di Attitudine Imprenditoriale)*
- Arnold & Brown. (1999). *A Map of the terrain*. CUP
- Arnold, J., & Brown, H. D. (2018, November). Affect in language learning: A map of the terrain. In *Language learning and emotions: Third international conference on language education and testing*.
- Arnold, J., *Affect in Language Learning*. CUP
- Awan, R. N. et al (2010). An Investigation of Foreign Language Classroom Anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal College Teaching & Learning*, 7(11), 33-40.
- Awan, R. N. et al (2010). An Investigation of Foreign Language Classroom Anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal College Teaching & Learning*, 7(11), 33-40.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning : Looking at and through the diary studies. In H.

W. Seliger & M. H. Long (eds.), Classroom oriented research in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 67-102

- Bailey, P., Daley, C. E., & Onwuegbuzie, A. J. (1999). Foreign language anxiety and learning style. *Foreign language annals*, 32(1), 63-76.
- Balken, E. R., & Masserman, J. H. (1940). The language of phantasy: III. The language of the phantasies of patients with conversion hysteria, anxiety state, and obsessive-compulsive neuroses. *The Journal of Psychology*, 10(1), 75-86.
- Bartolome, A., & Steffens, K. (2015). Are MOOCs promising learning environments?. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(44), 91-99.
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*,
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. USA: Prentice Hall.
- Cano, C., & Finocchiaro, F.(2008) Sulla pedagogia della musica di François Delalande. *Il Saggiatore musicale*15(2), 281-293.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language learning*, 25(1), 153-161.
- Cheng, Y. C., Horwitz, E. K. and Schallert, D. L.. (1999). Language Anxiety : Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*. 49(3), 417
- Colombo, F., & Goldwurm,.)2008)Psicologia positiva e psicoterapia. *Psicologia della salute*,G. F. (2008). (2007/1)

- Colombo, L., Sartori, G., & Brivio,(2005) C.Stima del quoziente intellettivo tramite l'applicazione del TIB (test breve di Intelligenza)Giornale italiano di psicologia 29(3), 613-638.
- Daniele, M.T.,(2005) Stress, trauma e neuroplasticità. La psicotraumatologia tra neuroscienze e psicoterapia. Alpes Editore
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003)A brief overview of individual differences in second language learning. System, . 31(3), 313-330
- Eifert, G. H. (1984). The effects of language conditioning on various aspects of anxiety. Behaviour research and therapy, 22(1), 13-21.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. The modern language journal, 89(2), 206-220.
- Fabbro, F. (2012). Manuale di neuropsichiatria infantile. Roma, Carocci.
- Freud,S., (1970). Ansia e nevrasenia. Newton Compton
- Galimberti, U.,(2018). Nuovo dizionario di psicologia Psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze. Feltrinelli
- Gardner & MacIntyre. (1992). A student`s contributions to second language learning. Part I:Cognitive variables. Language Teaching, 25(4), 211 220.
- Gardner, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation. GB : Edward Arnold.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C., & Brunet, G. R. (1977). Intensive second language study: effects on attitudes, motivation and french achievement 1. Language learning, 27(2), 243-261.

- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. Annual review of applied linguistics, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. The Modern Language Journal, 84, 256-259.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. Language teaching, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications, 31, 47.
- https://www.researchgate.net/publication/284925669_Writing_apprehension_and_second_language_writers
- <https://www.stateofmind.it/apprendimento/>
- <https://www.treccani.it/enciclopedia/intelligenza/>
- Iizuka, K. (2010). Learner coping strategies for foreign.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the College Japanese Language Classroom. The Modern Language Journal, 85(4), 549-566.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. The Modern Language Journal, 85(4), 549-566.
- Koch, A. S. and Terrell, T. D. (1991). The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students. In Horwitz and Young (eds.), Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications. New Jersey : Prentice Hall.

- Kondo, D. S., & Ying-Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *Elt Journal*, 58(3), 258-265.
- Koul, R., Roy, L., Kaewkuekool, S., & Ploisawaschai, S. (2009). Multiple goal orientations and foreign language anxiety. *System*, 37(4), 676-688.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth : Heinemann.
- Lu, Z., & Liu, M. (2011). Foreign Language Anxiety and Strategy Use: A Study with Chinese Undergraduate EFL Learners. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(6).
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The modern language journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The modern language journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 103-118). London: Palgrave Macmillan UK.
- Matsuda, S. and Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36.
- Matsuda, S. and Gobel, P.(2003) Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36

- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories*. Routledge.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied psycholinguistics*, 20(2), 217-239.
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In Arnold, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. (1992). Second language research on individual differences. *Annual review of applied linguistics*, 13, 188-205.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety : Interviews with highly anxious students. In Horwitz and Young (eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey : Prentice Hall.
- Sciarra, T., & Santilli, C. (2008). *Disturbi d'ansia. Manuale di Psichiatria*(pp. 151-178). Morlacchi Editore.
- Scovel, T (1991). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research. In Horwitz and Young (ed.). *Language Anxiety : From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey : Prentice Hall.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.
- Sheen, Y. (2008). Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning. *Language learning*, 58(4), 835-874.

- Spada, N., Ranta, L., & Lightbown, P. M. (2013). Working with teachers in second language acquisition research. In *Second language classroom research* (pp. 31-44). Routledge.
- Spielberger, C. D. (2013). The effects of anxiety on complex learning. *Anxiety and behavior*, 361-398.
- Subasi, G (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.
- Talon, M. D., Woodson, L. C., Sherwood, E. R., Aarsland, A., McRae, L., & Benham, T. (2009). Intranasal dexmedetomidine premedication is comparable with midazolam in burn children undergoing reconstructive surgery. *Journal of burn care & research*, 30(4), 599-605.
- Toth, Z. (2011). Foreign Language Anxiety and Advanced EFL Learners : An interview study. *WoPaLP*, 5, 39-57.
- Trang, T. T. T., Moni, K., & Baldauf, R. B. (2012). Foreign language anxiety and its effects on students' determination to study English: to abandon or not to abandon?. *TESOL in Context*, (November 2012).
- Tucker, G. R., Hamayan, E., & Genesee, F. H. (1976). Affective, cognitive and social factors in second-language acquisition. *Canadian modern language review*, 32(3), 214-226.
- VILLAN, D. L'acquisizione del linguaggio nello sviluppo tipico e atipico del bambino da zero a tre anni.
- Vogely, A. J. (1998). Listening Comprehension Anxiety : Students' Reported Sources and Solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80.

- Williams, K. (1991). Anxiety and formal second/foreign language learning. *RELC journal*, 22(2), 19-28 e Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC*.
- Worde, R. (2003). Students' Perspectives on FLA. *Inquiry*, 8(1), 1-15. Retrieved from http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry_spring2003/i_81_worde.html
- Wu, K. (2010). The Relationship between Language Learners' Anxiety and Learning Strategy in the CLT Classrooms. *International Education Studies*, 3(1), 174-191.
- Young, D. J. (1991). Creating a Low Anxiety Classroom Environment : What Does Language Anxiety Research Suggest?. *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.
- <https://www.open-minds.it/blog/krashen-e-lacquisizione-della-l2/>