

to propose a new indicator of university academic performance, which arises from the study of its determining factors in students at the University Complutense of Madrid. As a preliminary step to the design of this indicator, the grade obtained in the corresponding center (public or private) will be studied and compared with the grade obtained in the EVAU, differentiated by Province.

Keywords: Academic performance, indicator, dropout rate, Multiple linear regression model, decision trees, neural network.

LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN EL AULA VIRTUAL

Language Anxiety in the Online Learner

Andrea Fernández Cienfuegos

andref27@ucm.es

Resumen

Este estudio compara dos entornos de aprendizaje, el presencial y el virtual, y examina el rol de la tecnología y sus efectos en el comportamiento de varios grupos de estudiantes universitarios que asisten a clase de lengua extranjera. En la primera fase de la investigación se llevó a cabo un estudio exploratorio en el que participaron 138 estudiantes que habían tenido experiencia asistiendo a clase en ambos entornos, presencial y en línea. Los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en ese primer estudio sugieren que la mediación tecnológica tendría un efecto mitigador de la ansiedad lingüística que favorecería la participación y la asunción de riesgos por parte de los estudiantes. Los resultados, que se analizaron en el marco de teorías provenientes de la psicología evolutiva y la ciberpsicología, sirvieron de base para el diseño de la segunda fase de la investigación, que se encuentra actualmente en desarrollo.

Palabras clave: Ansiedad lingüística, Desinhibición, Tecnología, Aprendizaje en línea, Educación.

Abstract

This study examines differences between two learning environments, face-to-face and online, and assesses the role of technology and its effects on the behavior of several groups of university students in the foreign language class. The quantitative and qualitative data obtained in the pilot study suggest that the technology mediated environment decreases language anxiety among students resulting in an increase in student participation and risk-taking behaviors.

Keywords: Language anxiety, Online disinhibition, Technology, Online learning. Education.

Problema de Investigación

En el actual panorama educativo post Covid-19, y a la vista de la eclosión de la enseñanza en línea, es imprescindible ahondar en el análisis del papel de la tecnología y sus efectos sobre las diferentes dimensiones implicadas en el aprendizaje. Si bien es cierto que la mediación tecnológica facilita la continuidad de la enseñanza en circunstancias en las que la presencialidad no resulta posible, también lo es que esta mediación conlleva cambios en la carga cognitiva y en el comportamiento de los aprendices. En el caso concreto del aprendizaje de una lengua extranjera, en el que están implicados factores cognitivos y afectivos, la tecnología no puede ser considerada como un agente neutral. Esta investigación tiene como objetivo principal aportar datos que ayuden a los educadores a ejercer un uso crítico de las herramientas tecnológicas.

Marco Teórico

Desde la irrupción de Internet en los años 90, que trajo consigo un aumento exponencial de las interacciones mediadas por algún tipo de tecnología, investigadores de todos los campos han venido estudiando los factores asociados a este tipo de comunicación y sus diversas y numerosas implicaciones. La teoría de la riqueza de los medios, formulada por Daft y Lengel en 1986, fue pionera a la hora de ofrecer un marco para el análisis de la comunicación tecnológica. Los investigadores establecieron un rango para clasificar a los medios, de más rico a menos rico, de acuerdo a cuatro criterios clave: su capacidad para transmitir retroalimentación de forma inmediata; para transmitir mensajes de comunicación no verbal, como gestos y lenguaje corporal; para personalizar la comunicación; y para simular el lenguaje natural. La teoría de Daft y Lengel otorga a la comunicación cara a cara el nivel más alto de riqueza a la hora de transmitir un mensaje puesto que puede reducir al máximo los grados de incertidumbre y de ambigüedad con los que el receptor recibe el mensaje. Si tenemos en cuenta que un objetivo esencial de todo proceso de aprendizaje es precisamente la reducción de la incertidumbre y la ambigüedad, sería lógico concluir que los medios de mayor riqueza son los más apropiados para facilitar la instrucción (Blau & Caspi, 2010). Sin embargo, cuando se intentó probar la teoría en contextos educativos, los resultados fueron contradictorios. Así, por ejemplo, Schultz (2003) encontró que los estudiantes que asistieron a clases en línea y utilizaron una herramienta de chat en sus interacciones obtuvieron unas calificaciones más bajas que los estudiantes que asistieron al mismo curso en persona y tuvieron, por tanto, sus interacciones cara a cara. Sin embargo, como acertadamente señalan Blau y Caspi (2010), otros estudios apuntan a la riqueza del medio como un posible efecto distractor que tendría efectos negativos sobre el proceso de aprendizaje. Así, Olson et al. (1997) y Sallnäs (2002) encontraron que los estudiantes que asistían a clase por videoconferencia se distraían con más facilidad que aquellos que lo hacían únicamente por audio conferencia.

Siguiendo un enfoque similar, unos años más tarde, Kock (2005) promulgó la teoría de la naturalidad de los medios y propuso el constructo “naturalidad” como concepto clave para clasificar a los medios. De acuerdo a esta teoría, cuanto más baja es la naturalidad del medio, mayor es el esfuerzo cognitivo durante la interacción, mayores las posibilidades de ambigüedad en la interpretación del mensaje y menor la excitación psicológica. Blau & Caspi (2010) aplicaron esta teoría al contexto educativo y encontraron que, efectivamente, los estudiantes en medios de baja naturalidad realizan un mayor esfuerzo cognitivo para reducir la ambigüedad del mensaje. Gracias a este mecanismo de compensación, no se encontraron diferencias significativas en los resultados académicos de los estudiantes en función del medio de instrucción. Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas en los niveles de satisfacción emocional, que fueron notablemente más altos en los estudiantes que asistieron a clase en persona.

Otro marco desde el que enfocar el análisis de los entornos virtuales de aprendizaje es el que propone la existencia de un efecto de desinhibición en línea (Suler, 2004). Según esta teoría derivada de la psicología, el anonimato visual que ofrece la tecnología tendría un efecto sobre el compartimiento de las personas, favoreciendo su desinhibición y haciéndolas más proclives a expresarse abiertamente y a asumir riesgos sociales. En contextos educativos, este anonimato podría actuar como un escudo de protección para aquellos aprendices que se sienten intimidados en el aula y que temen cometer errores frente a sus compañeros (Caspi et al., 2006; Rosell-Aguilar, 2005). Freeman, et al. (2006) encontraron que los estudiantes estaban más dispuestos a interactuar y participar en clase si podían hacerlo de forma invisible. Otra consecuencia positiva de este anonimato visual sería el hecho de que podría favorecer una participación más igualitaria entre los estudiantes al centrar la atención en el mensaje y no tanto en la identidad de quien lo emite. (Rains & Scott, 2007; citado en Blau & Caspi, 2010). Blau y Caspi (2010) compararon los efectos de varios tipos de anonimato tecnológico y concluyeron que los estudiantes que interactuaban en condiciones de invisibilidad participaban más y asumían más riesgos sociales e intelectuales.

La adquisición de una segunda lengua es un proceso complejo en el que intervienen factores cognitivos, socioculturales y afectivos. El papel que juega cada una de estas variables en el proceso de adquisición, tanto de forma independiente como interrelacionada, ha sido objeto de estudio creciente desde los años setenta del pasado siglo. En el caso del componente afectivo, las aportaciones más relevantes han venido de investigaciones en los campos de la psicología y la neurobiología, con resultados que han puesto en evidencia la influencia de las emociones en el aprendizaje de segundas lenguas y que han permitido concluir que el plano afectivo subyace en el cognitivo (Schumann, 1998).

De entre todas las emociones, la ansiedad ha sido la más ampliamente estudiada en el campo de la lingüística aplicada, posiblemente porque es una experiencia intensa y relativamente frecuente (MacIntyre, 2007). El constructo psicológico de ansiedad lingüística fue definido por Horwitz et al. (1986) como un complejo marcado que afecta a la autopercepción, a las creencias, a los sentimientos y a la conducta en el aula de idiomas y que aflora como consecuencia de las particularidades del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Además, tal y como estableció Krashen (1981) en su hipótesis del filtro afectivo, cuando los aprendices experimentan unos niveles de ansiedad y estrés elevados, se produce un bloqueo mental que dificulta o imposibilita el aprendizaje. En este sentido, son numerosos los estudios (Horwitz, 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; Chen & Chang, 2004) que han establecido una correlación negativa entre los niveles de ansiedad de los aprendices y su rendimiento en el aula.

Sin embargo, y pese a la abundancia de literatura existente, son escasos los estudios que abordan la ansiedad lingüística en el contexto específico de los entornos virtuales de aprendizaje (Russell, 2020). Si tenemos en cuenta, como establece MacIntyre (2007), que la ansiedad lingüística tiene tanto una dimensión interna como una dimensión social y que en ella influyen una combinación de procesos cognitivos y psicológicos y de estados emocionales, así como la presencia de otras personas y las exigencias de la situación específica en la que ocurre, la hipótesis de que el entorno virtual y la mediación tecnológica tendrían un efecto sobre los niveles de ansiedad parece justificada.

En uno de los pocos estudios comparativos que han medido la ansiedad lingüística en estudiantes de cursos en línea y la han comparado con la de estudiantes en cursos presenciales, Pichette (2009) encontró que, una vez superado un periodo inicial de adaptación tecnológica, los estudiantes de los cursos en línea presentaron unos niveles de ansiedad más bajos que los de sus homólogos en cursos presenciales. Estos resultados vendrían a confirmar la hipótesis sostenida por numerosos investigadores de que los entornos virtuales son percibidos por los estudiantes como entornos más seguros y menos proclives a generar ansiedad (Beauvois, 1998; Kern, 1995; Tudini, 2007; Hampel & Baber, 2003; Wu & Marek, 2009; citado en Melchor-Couto, 2016).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y ante el aumento exponencial de la formación en línea que ha tenido lugar en el último año, es absolutamente necesario analizar críticamente el rol de la tecnología y sus efectos en entornos educativos.

Hipótesis de Investigación

Esta investigación parte de la hipótesis inicial de que la tecnología tendría un papel mitigador de la ansiedad lingüística. Nuestro objetivo es aportar datos que se sumen a los obtenidos en las escasas investigaciones existentes y que ayuden a esclarecer el rol tecnológico en la dimensión socio-afectiva y la función que juega en la aparición o disminución de la ansiedad lingüística.

Metodología

El presente estudio analiza la experiencia de varias cohortes de estudiantes universitarios de lengua extranjera en su transición de las clases cara a cara a las clases en línea y viceversa, durante la pandemia ocasionada por la COVID-19. Ante la imposibilidad de modificar las condiciones en las que se produce el fenómeno ni de ejercer control alguno sobre las variables estudiadas, se ha optado por un diseño ex post-facto y triangular, que incluye el análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

La recogida de estos datos se está llevando a cabo en varias fases y hasta el momento han participado 495 estudiantes, todos ellos matriculados en los cursos de lengua extranjera de la Universidad China de Hong Kong.

La primera fase consistió en un estudio exploratorio en el que se recogieron datos cualitativos y cuantitativos de 138 estudiantes que llevaban cuatro meses asistiendo a clases en línea. Los participantes contestaron a doce preguntas sobre su experiencia asistiendo a clase de lengua extranjera en ZOOM y los resultados fueron utilizados para diseñar las siguientes fases de la investigación.

La segunda fase de este estudio analiza y compara cuantitativamente los niveles de ansiedad lingüística experimentados por los estudiantes que asisten a clase en línea con los de los estudiantes que asisten a clase en persona. Hasta el momento se han recogido los datos de 300 estudiantes que asistieron a clase en línea durante el curso 2020-21 y se espera que, tras sumar los datos de los estudiantes que asistirán a clase en persona en el curso 2021-2022, el número total de participantes ronde los 600. El instrumento utilizado es el cuestionario FLCAS (Horwitz, et al., 1986) y la elección del mismo se debe a que ya ha sido ampliamente utilizado por numerosos investigadores en diferentes contextos y existe un amplio consenso en cuanto a su validez para medir el grado de ansiedad de los aprendices de una lengua extranjera.

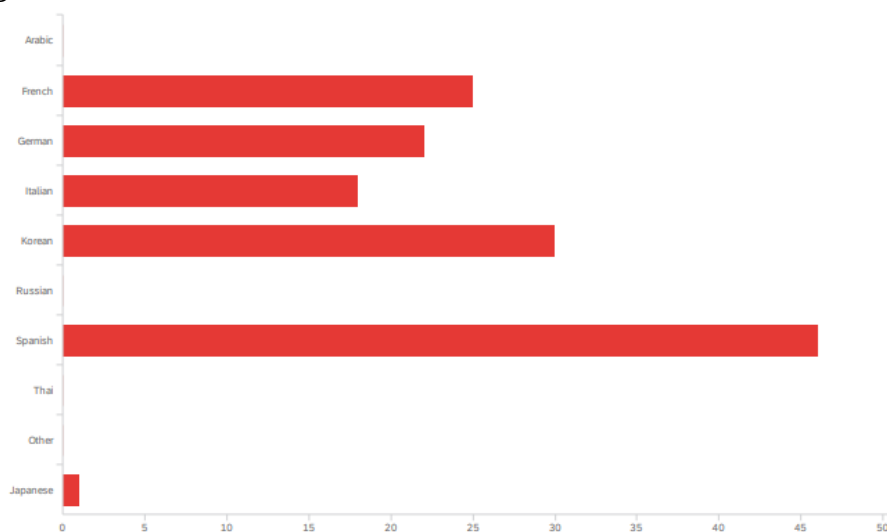
Paralelamente, se ha iniciado una tercera fase de recogida de datos cualitativos en la que está participando un grupo reducido de 57 estudiantes que asiste a un curso intensivo de verano, en el que el 50% de las clases son en línea y el otro 50% en persona.

Resultados

Para el estudio exploratorio se diseñó un cuestionario (ver anexo C) teniendo en cuenta las recomendaciones de Dörnyei (2003) para el diseño y administración de cuestionarios en las investigaciones de lingüística aplicada y fue administrado en línea a través de Qualtrics™.

Las preguntas 1-4 solicitaban consentimiento a los participantes e información demográfica básica. Las preguntas 5 y 6 les pedían comparar su nivel de participación (5) y su experiencia (6) en ambos entornos de aprendizaje, virtual y presencial, expresando en cada caso su nivel de acuerdo con seis afirmaciones siguiendo la escala de Likert. En las preguntas 7-11 debían elegir la opción que más se ajustaba a su situación de acuerdo al enunciado proporcionado. Por último, la pregunta 12 era de respuesta abierta y les daba la oportunidad de añadir comentarios adicionales.

Los resultados obtenidos, que se resumen a continuación, son, sin duda, significativos y sirven para validar la hipótesis de partida y justificar la necesidad de llevar a cabo esta investigación.



Los 138 participantes eran estudiantes universitarios matriculados en cursos de lengua extranjera. Como podemos ver (figura 1) la mayoría estudiaba español, coreano, francés, alemán e italiano y en ese momento llevaban cuatro meses asistiendo a clase en línea.

Figura 1: gráfico demográfico

Con respecto a la pregunta 5, de los 138 estudiantes preguntados, un 60% afirma responder voluntariamente a más preguntas en las clases en línea (*"I volunteer more answers in the online classes"*) y un 47% considera que contribuye más a la discusión en las clases en línea (*"I contribute more to the discussion in the online classes"*), frente a un 27% que dice contribuir más en las clases en persona (figuras 2 y 3).

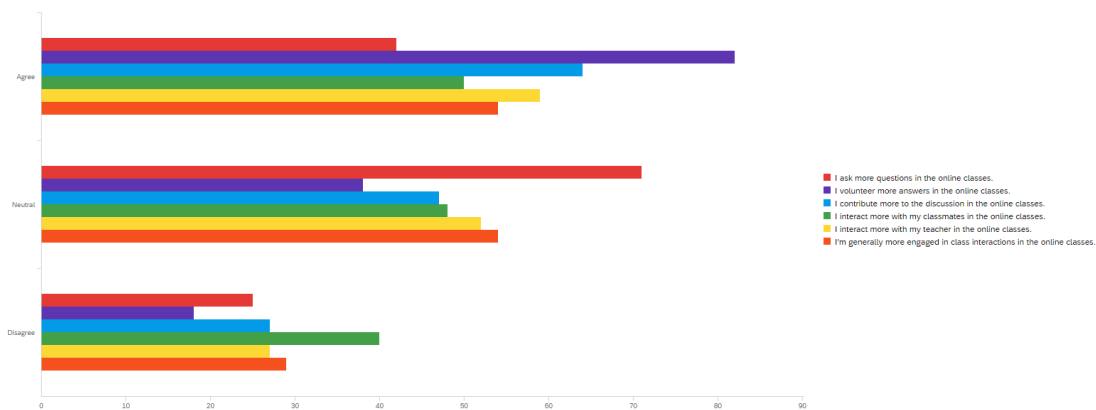


Figura 2: gráfico de la pregunta 5

#	Field	Agree	Neutral	Disagree	Total
1	I ask more questions in the online classes.	30.43% 42	51.45% 71	18.12% 25	138
2	I volunteer more answers in the online classes.	59.42% 82	27.54% 38	13.04% 18	138
3	I contribute more to the discussion in the online classes.	46.38% 64	34.06% 47	19.57% 27	138
4	I interact more with my classmates in the online classes.	36.23% 50	34.78% 48	28.99% 40	138
5	I interact more with my teacher in the online classes.	42.75% 59	37.68% 52	19.57% 27	138
6	I'm generally more engaged in class interactions in the online classes.	39.42% 54	39.42% 54	21.17% 29	137

Figura 3: porcentajes de la pregunta 5

En la pregunta 6, un 47% dice preocuparse menos por la posibilidad de cometer errores en las clases en línea (*"I worry less about making mistakes in the online classes"*), frente a un 27% que se preocupa más en las clases en persona y a un 31% que se preocupa por igual en ambos medios; un 50% dice estar más relajado en las clases online (*"I'm usually more at ease in online classes"*) frente al 17% que lo está más en las clases en persona; y un 43% afirma sentir menos vergüenza al hablar en las clases online (*"I feel less embarrassed to speak the foreign language in the online classes"*) frente a un 19% que dice sentir menos vergüenza en las clases en persona (figuras 4 y 5).

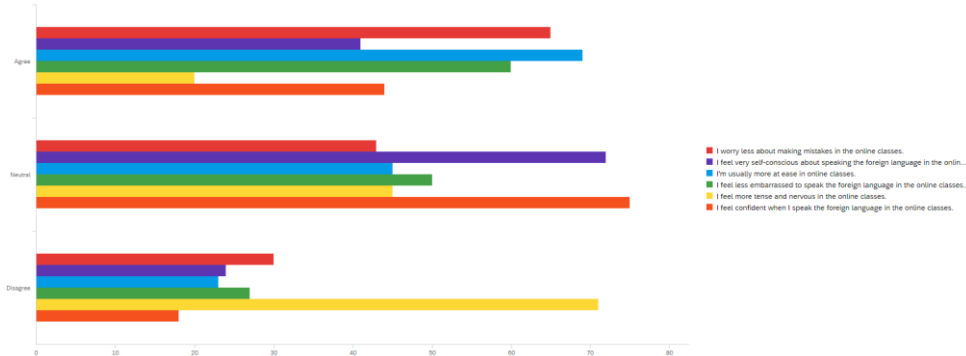


Figura 4: gráfico pregunta 6

#	Field	Agree	Neutral	Disagree	Total
1	I worry less about making mistakes in the online classes.	47.10% 65	31.16% 43	21.74% 30	138
2	I feel very self-conscious about speaking the foreign language in the online classes.	29.93% 41	52.55% 72	17.52% 24	137
3	I'm usually more at ease in online classes.	50.36% 69	32.85% 45	16.79% 23	137
4	I feel less embarrassed to speak the foreign language in the online classes.	43.80% 60	36.50% 50	19.71% 27	137
5	I feel more tense and nervous in the online classes.	14.71% 20	33.09% 45	52.21% 71	136
6	I feel confident when I speak the foreign language in the online classes.	32.12% 44	54.74% 75	13.14% 18	137

Figura 5: porcentajes de la pregunta 6

Los datos obtenidos en las preguntas 7-11 son consistentes con las anteriores y prevalecen las respuestas en las que los participantes favorecen las clases en línea o dicen no experimentar diferencias entre ambos entornos. Así, por ejemplo, en la pregunta 9 un 60% dice contribuir más en las clases en línea. (figuras 6 y 7).

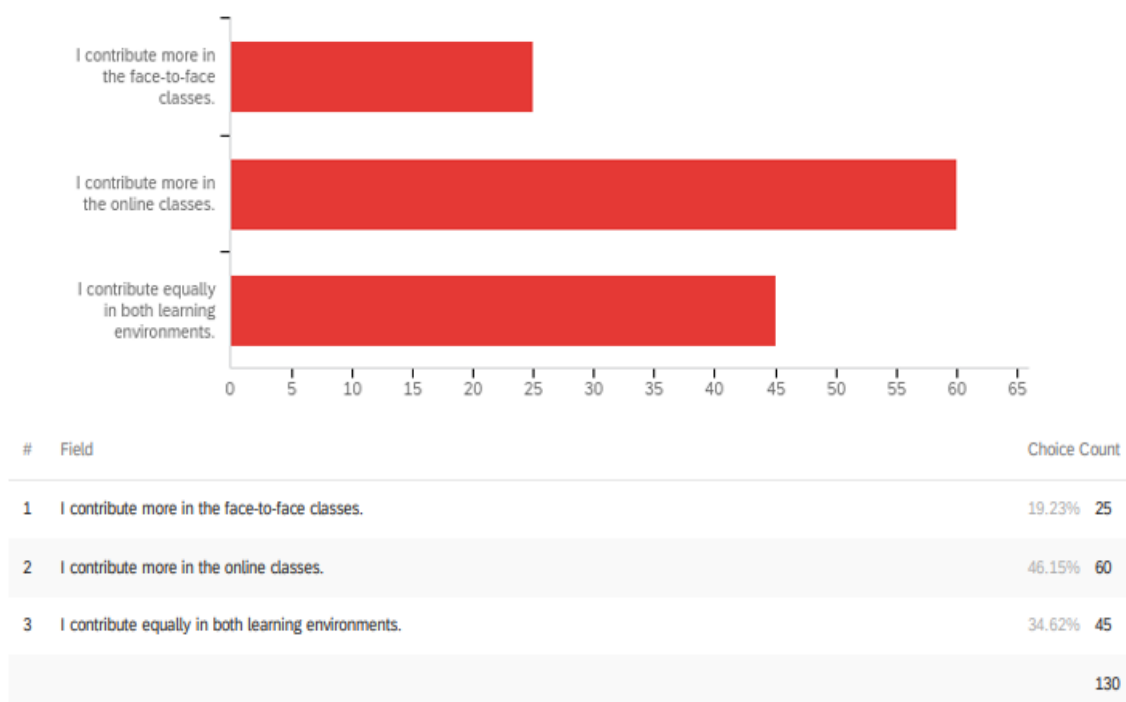


Figura 6: gráfico de la pregunta 9

Figura 7: porcentajes de la pregunta 9

En cuanto a los datos cualitativos obtenidos en la pregunta 12 de respuesta abierta, encontramos un número significativo de comentarios que sugerirían que los estudiantes experimentan menos ansiedad en las clases en línea. Así, por ejemplo, un participante nos cuenta que en las clases en persona le da vergüenza levantar la mano y por consiguiente participa menos (*"I sometimes feel too embarrassed to raise my hand in face-to-face classes so I feel less comfortable to ask/answer questions"*). Otros participantes destacan que les resulta menos embarazoso participar en las clases en línea (*"I think online class did make the participation less awkward for the students"*), que les resulta más fácil intervenir de forma espontánea (*"easier to speak up in online classes"*) o que encuentran más oportunidades para responder y participar activamente durante las clases en línea (*"I'm more active during online classes because sometimes the teacher asked a question and nobody answer it for a long time I'll take the initiative to answer,"*

but in face-to-face classes, usually the students will answer the teacher's questions immediately so I won't have the chance to speak up").

Sin embargo, también encontramos algunos comentarios negativos que aluden a problemas de comunicación y dificultades de adaptación al medio tecnológico. Por ejemplo, un participante menciona su preocupación porque piensa que el profesor ignora sus dificultades (*"I feel like the teacher is not aware of my situation whether I fall behind or not so I have to actively ask questions"*). Otros estudiantes comentan que les resulta difícil interactuar con sus compañeros y resolver sus dudas (*"It's hard to interact with other student and answer my doubt about the new knowledge in the online class"*; *"It's really hard to interact with classmates"*).

Discusión y Conclusiones

Teniendo en cuenta estos resultados y lo enunciado por Seliger (1977), cuando argumentó que, si los estudiantes están relajados, participan voluntariamente y se convierten en *high input generators*, podemos teorizar que la mediación tecnológica tendría un efecto positivo en la disposición de los estudiantes a participar e interactuar en la clase de lengua extranjera. Esto podría explicarse debido al anteriormente mencionado efecto de desinhibición en línea (Suler, 2004), según el cual los diferentes grados de invisibilidad derivados de la mediación tecnológica actuarían como un escudo de protección para algunos estudiantes, teniendo esto como consecuencia un incremento de la participación, de la interacción espontánea y de la asunción de riesgos. Estos resultados son, además, consistentes con los obtenidos en estudios anteriores (Rosell-Aguilar, 2005; Freeman et al., 2006; Blau & Caspi, 2010; Melchor-Couto, 2016; Melchor-Couto, 2018).

No obstante, no todas las respuestas expresan una preferencia por el entorno virtual y encontramos algunos comentarios que apoyarían la teoría de la naturalidad del medio (Kock, 2005). Así, podríamos argumentar que el mayor esfuerzo cognitivo exigido a los estudiantes durante las clases en línea, tuvo como consecuencia un incremento en la ambigüedad durante sus interacciones con compañeros y profesores que derivó en problemas de comunicación y en cierta sensación de aislamiento.

A tenor de lo que acabamos de exponer, podemos concluir que los datos recogidos en el estudio exploratorio validan la hipótesis inicial y justifican la continuidad de la investigación.

Perspectivas de Continuidad de la Investigación

Los resultados de la primera fase sirvieron para diseñar el estudio principal cuantitativo, en el que se comparan los niveles de ansiedad lingüística entre estudiantes en cursos presenciales y estudiantes en cursos en línea, y también un estudio cualitativo secundario, en el que participa un grupo más reducido de estudiantes que asiste a cursos que alternan las clases presenciales con las clases en línea. Estos dos estudios se encuentran actualmente en desarrollo. En el primer caso, únicamente se han recogido los datos de los estudiantes en línea (300 participantes) y se prevé completarlo con los datos de los estudiantes presenciales el próximo semestre de otoño. En cuanto al estudio cualitativo, en el que participan los estudiantes de los cursos de verano, se espera terminar con la recogida de información en las próximas semanas.

Referencias

- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Arnold, J. & Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp.19-41). Cambridge University Press.
- Blake, R. (2011). Current trends in online language learning. *Annual review of Applied Linguistics*, 31, 19-25.
- Blake, R. & Guillén, G. (2020). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Georgetown University Press.

- Blau, I. & Caspi, A. (2010). Studying invisibly: media naturalness and learning. En Kock N. (Ed.), *Evolutionary Psychology and Information Systems Research. Integrated Series in Information Systems (Vol 24)*. Springer, Boston, MA.
- Botes, E., Dewaele, J.M. & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: an overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2, pp. 26-56.
- Daft, R.L. & Lengel, R.H. (1986). Information richness: a new approach to managerial behavior and organization design. En: Staw B.M. y Cummings L.L. (Ed.), *Research in organizational behavior (Vol 6, pp 191-233)*. JAI Press.
- Dewaele, J.M. & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237-274.
- Dewaele, J.M., Chen, X., Padilla A.M. & Lake, J. (2019). The Flowering of Positive Psychology. *Foreign Language Teaching and Acquisition Research*, 10.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associations.
- Freeman, M., Blayney, P. & Ginns, P. (2006). Anonymity and in class learning: the case for electronic response systems. *Australian Journal of Educational Technology*, 22(4), 568–580.
- Gkonou, C., Daubney, M. & Dewaele, J.M. (2017). *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*. Multilingual Matters.
- Hampel, R. & Baber, E. (2003). Using Internet-based audio-graphic and video conferencing for language teaching and learning. En U. Felix (Ed.) *Language learning online: towards best practice* (pp. 171-191). Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-13.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford Pergamon Press.
- Kock, N. (2005). Media richness or media naturalness? The evolution of our biological communication apparatus and its influence on our behavior toward e-communication tools. *Trans Prof Commun*, 48(2), 117–130.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P., Dörnyei, Z., Clément, R. & Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.

- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91, 564-576.
- Melchor-Couto, S. (2016). Foreign language anxiety levels in Second Life oral interaction. *ReCALL*, 29(1), 99-119.
- Melchor-Couto, S. (2018). Virtual World anonymity and foreign language oral interaction. *ReCALL*, 30(2), 232-249.
- Olson J.S., Olson G.M. & Meader D.K. (1997) Face-to-face group work compared to remote group work with and without video. En K.E. Finn (Ed.) *Video-mediated communication* (pp. 157-172). Erlbaum, Mahwah.
- Pichette, F. (2009). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42(1), 77-93.
- Palloff, R. & Pratt, K. (2013). *Lessons from the Virtual Classroom: The realities of online teaching*. Jossey-Bass.
- Rubio, F. (2007). *Self-esteem and Foreign Language Learning*. Cambridge Scholars Press.
- Rains S.A, & Scott C.R. (2007). To identify or not to identify: a theoretical model of receiver responses to anonymous communication. *Communication Theory*, 17(1), 61–91.
- Rosell-Aguilar, F. (2005). Task design for audio graphic conferencing: promoting beginner oral interaction in distance language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 18(5), 417–442.
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53, 338-352.
- Sallnäs, E.L. (2002). Collaboration in multi-modal virtual worlds: comparing touch, text, voice and video. En R. Schroeder (Ed.) *The social life of avatars: presence and interaction in shared virtual environments* (pp. 172-187). Springer-Verlag.
- Schumann, J.H. (1998). The neurobiology of affect in language. *Language Learning*, 48.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Seliger, H.W. (1977). Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, 27, 263-278.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology Behavior*, 7(3), 321–326.