



## **EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS**

Editoras temáticas: Magdalena López Pérez y Guadalupe de la Maya Retamar

# *Tejuelo*

**Nº 38. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura**  
**Año XV. Septiembre de 2023**

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObra Derivada 4.0 Internacional 4.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra. No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Grupo de investigación “Educación, Cultura y Territorio” (SEJ036), de la Universidad de Extremadura: <https://opendata.unex.es/investiga/grupos-de-investigacion/SEJ036>

**Editores y Coordinadores:** José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo  
**Editoras temáticas:** Magdalena López Pérez y Guadalupe de la Maya Retamar

Cáceres. 2023  
348 páginas

**CDU:** 821.134.2:37.02  
**ISSN:** 1988-8430  
**URL:** <https://tejuelo.unex.es/>  
**DOI:** <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>



## EDITORES / EDITORS

Dr. D. José Soto Vázquez, Universidad de Extremadura  
 Dr. D. Ramón Pérez Parejo, Universidad de Extremadura

## CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Natividade Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Loretta Frattale, Università di Roma Tor Vergata, Italy  
 Dra. Silvia Valero, Universidad de Cartagena, Colombia  
 Dr. Alberto Bustos Plaza, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Joaquín Villalba Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Christiane Neveling, Universidad de Leipzig, Germany

CONSEJO ASESOR-  
CIENTÍFICO/SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

Dra. Tania Rosing, Universidad de Passo Fundo, Brazil  
 Dr. Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari, Italy  
 Dr. Carlos Lomas, CPR Gijón, Spain  
 Dra. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. Jesús Laborda García, Universidad de Alcalá de Henares, Spain  
 Dr. Jorge Chen Sham, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany  
 Dra. Eva Inesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain  
 Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer), France  
 Dra. Ester Trigo Ibáñez, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. Dorde Cuvardic Garcia, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Noemí Suárez Monzón, Universidad Iberoamericana del Ecuador, Ecuador  
 Dra. María del Carmen Fonseca, Universidad de Huelva, Spain  
 Dra. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dra. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica

## CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dra. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Ana Margarida Ramos, Universidad de Aveiro, Portugal  
 Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia  
 Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y Universiteit van Amsterdam, Holanda  
 Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain  
 Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena, Colombia  
 Dra. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain  
 Dra. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal  
 Dra. Beatriz Sánchez Hita, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. María Carreño López, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Olga Vallejo Murcia, Universidad de Medellín, Colombia  
 Dr. Iván Alexis Candia, Universidad de Playa Ancha, Chile  
 Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. António Apolinário Lourenço, Universidad de Coimbra, Portugal  
 Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain

Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of  
 D<sup>a</sup>. Julie Wilhelm, Iowa State University, United States  
 Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. José Antonio Leal Canales, IES "Luis de Morales", Arroyo de la Luz, Spain  
 Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma San Luis de Potosí, Mexico  
 Dra. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain  
 Dra. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain  
 Dr. Moisés Sella Sastre, Universidad de Lleida, Spain  
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain  
 Dr. Fermín Ezepleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal

Dra. Lidia Uso Vicedo, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dr. Santiago Pérez Aldegue, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico  
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal  
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland  
 Dra. Mariona Casas Deseuras, Universidad de Vic, Spain  
 Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain  
 D<sup>a</sup>. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Miajadas, Spain  
 Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal  
 D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Montserrat Pons Tovar, Universidad de Málaga, Spain  
 Dra. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain  
 Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal  
 Dra. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal  
 Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal  
 Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Ana Díz-Plaja Taboada, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
 Dra. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Rosa Gil, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain  
 Dra. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona/Universidad de Castilla La Mancha, Spain  
 Dra. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Braganza, Portugal  
 Dra. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain  
 Dra. Marta Sanjuán, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. José Domingo Dueñas, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Juan Senis, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy  
 Dra. Carolona Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile  
 Dra. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain  
 Dra. Deniz Ozcan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turkey.  
 Dra. Alexandra Santamaría Urbieto, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.  
 Dra. Elena Alcalde Peñalver, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.  
 Dra. Cristina Calle Martínez, Universidad Complutense de Madrid, Spain.  
 Dra. Belén Díez Bedmar, Universidad de Jaén, Spain.  
 Dra. Elena Serrano Moya, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.  
 Dr. Zehra Özcinar, Ataturk Teacher Training Academy, Cyprus.  
 Dr. Huseyin Uzunboylu, Near East University, Nicosia, Cyprus.  
 Dr. Zeynep Genç, Near East University, Nicosia, Cyprus

**Dr. Semih Calışkan**, Aydın University, Istanbul, Turkey.  
**Dr. Ahmet Güneylli**, Lefke European University, Turkey.  
**Dra. Badrie**, EL-Daw, Lebanese University, Lebanon.  
**Dr. Ali Rahimi**, Bangkok University, Thailand.  
**Dra. Aydan Irgatoglu**, Baskent University, Ankara, Turkey.  
**Dr. Fatih Yavuz**, Balıkesir University, Turkey.  
**Dra. Mukaddes Sakallı Demirok**, Near East University, Nicosia, Cyprus.  
**Dra. Ozge Hacifazloğlu**, Hasan Kalyoncu University, Turkey.  
**Dra. Elsa de Jesus Roma Nunes**, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.  
**Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz**, Universidad de Málaga, Spain.  
**Dra. María Remedios Fernández Ruiz**, IES Gerald Brenan de Alhaurin de la Torre (Málaga), Spain.

**Dra. Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez**, Universidad de Málaga, Spain.  
**Dr. José Manuel Foncubierta**, Universidad de Huelva, Spain.  
**Dr. José Luis Estrada**, Universidad de Cádiz, Spain.  
**Dr. Ramón Tena Fernández**, Universidad de Zaragoza, Spain.  
**Dra. María Luisa Aznar Juan**, Universidade de Coimbra, Portugal.  
**Dra. Lola Sánchez Hernández**, Università Degli Studi dell' Aquila, Italia.  
**Dra. Magdalena León Gómez**, Università Degli Studi dell' Aquila, Italia.  
**Dr. Pablo Agustín Artero Abellán**, Universidad Complutense de Madrid, Spain.  
**Dr. Rubén González Vallejo**, Universidad de Salamanca, Spain.  
**Dr. Alberto Escalante Varona**, Universidad de La Rioja, Spain.

La revista, especializada en la Didáctica de las Lenguas y de las Literaturas, en Literatura Infantil y Juvenil y en Educación, está indexada en los siguientes medios de documentación bibliográfica.

### Bases de datos de citas

JCI. "Emerging Sources Citation Index", desde 2015. Cuartil Q1 (2022). JCI: 0,55.  
SCOPUS de Elsevier, desde 2018. Cuartil Q1 (2022), Factor de impacto 0,22.

### Sistemas de evaluación y e-Sumarios

**FECYT**: Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas 2023 (Ministerio de Ciencia e Innovación). C1, 59,59, revista número 5.

**ANVUR** (Agencia Nacional Italiana de Evaluación del Sistema Universitario y de Investigación). Incluida en el Área 10, como revista científica de Clase A (desde el 10/10/2022).

**Journal Scholar Metrics (Arts, Humanities and Social Sciences)** de EC3 Research Group: Evaluación de la Ciencia y la Comunicación Científica (Universidad de Granada). Periodo 2010-2014. Incluida en tres categorías: Educación, Q3; Lenguaje y lingüística, Q2; Literatura, Q1. En este periodo la revista obtuvo en el H5 Index (6) y H5 Median (12) de un total de H Citations (80).

**Sherpa Romeo**: color "grey".

**CIRC 2023 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)**: Ciencias Sociales B; Humanidades A.

**Dialnet Métricas**. Impacto 2021: 0,480; Revista 1 de 133.

**REDIB**. Clasificación global de 2020: 310 de 1199. Q1. Percentil Factor de Impacto: 76.772.

**Index Copernicus Value (ICV)**, 2019: 96,77.

**MLA (Modern Language Association)**

**Erih plus**: incluida desde el 28 de julio de 2015.

**Ulrich's Periodicals Directory**: Incluida en la categoría lingüística y literatura.

**Clasificación en DICE**: valoración de la difusión internacional 4,5; Internacionalización de las contribuciones 31,25. Incluida entre la 10 revista del área.

**Clasificación en MIAR**: ICDS 2023: 9.6.

**Clasificación en Latindex (directorio y catálogo) v. 2.0**: 33 criterios cumplidos.

**DOAJ**

**IRESIE**

**REDINED**

**CARHUS PLUSH +**

# **Preliminares/Preliminary**

## Emociones en la enseñanza de lenguas

**L**as emociones están presentes y se manifiestan en

todo proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que tenerlas en consideración es fundamental para una correcta comprensión y desarrollo del acto educativo (Schutz y Laenhart, 2002). De hecho, forman una parte esencial de cualquier proceso de aprendizaje de una lengua, ya sea materna o extranjera. Durante décadas se han analizado, casi exclusivamente, cómo los aspectos cognitivos afectan a este proceso sin prestar atención a la incidencia que en él puedan tener los factores afectivos. Sin embargo, en los últimos años, la investigación sobre emociones ha experimentado un auge importante, centrándose tanto en los fundamentos teóricos sobre los que se asienta dicha investigación, como en los planteamientos metodológicos para acercarnos a ellas.

En este marco, se presenta el monográfico Emociones en la enseñanza de lenguas, que ofrece a sus lectores como resultado un

conjunto de contribuciones científicas, evaluadas por pares ciegos, que tienen en común la investigación en torno a cuestiones relacionadas con la manera en la que el componente afectivo ha incidido, y sigue incidiendo, en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas. Se trata de un número polifónico en el que se abordan, con profundo rigor científico, aspectos muy variados que han ido adquiriendo una especial relevancia en el ámbito de las emociones en la enseñanza de lenguas.

Abre el monográfico el artículo “Perspectiva docente sobre el aprendizaje de inglés con herramientas digitales: implicaciones emocionales y actitudinales”, firmado por Ingrid Mosquera (Universidad Internacional de La Rioja), en el que se analizan las principales herramientas digitales empleadas por los docentes de inglés como lengua extranjera en España, estudiando las ventajas e inconvenientes actitudinales y emocionales que presentan para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), desde el prisma del profesorado que decide estudiarlas. De este estudio, se desprende que la herramienta más valorada ha sido Flip, destacando su valor para desarrollar la autonomía, la autorregulación, la confianza, la creatividad y la comunicación.

El siguiente trabajo, presentado por Alessia Corsi y Monserrat Fons, de la Universidad de Barcelona, y que lleva por título “Los inicios de la lectura y la medicación afectiva en contextos plurilingües e interculturales”, pretende identificar las aportaciones específicas de carácter afectivo de los familiares que apoyan el aprendizaje lector de sus hijos cuando estos empiezan a leer. De hecho, han sido la proximidad física, la mirada atenta, el diálogo constante y el tono de voz amoroso, sobre todo con los propios familiares, los factores que han ayudado a crear esa zona de seguridad en los niños y que han sostenido la construcción cooperativa de la comprensión de la lectura.

En el tercer trabajo, “Lenguaje descriptivo en la expresión oral de emociones en lengua extranjera: estado de la cuestión”, las autoras pertenecientes a la Universidad de Nebrija, Teresa Simón Cabodevilla y Susana Martín Leralta, presentan una revisión de las investigaciones previas centradas en el análisis de la expresión verbal de las emociones en lenguas adicionales, para esclarecer la terminología existente relacionada con aquellos elementos lingüísticos de diversa índole que forman parte del proceso de comunicación, bien de nuestras propias emociones, o de las de terceros, pudiendo clasificarse en descriptivas o expresivas, según hagan referencia o expresen emociones. Esta revisión bibliográfica favorece la identificación de líneas de investigación actualmente abiertas y señala ciertas repercusiones para la enseñanza de lenguas adicionales.

El siguiente trabajo, “Literatura afectiva, alfabetización efectiva: un caso de ‘affect turn’ entre futuro profesorado en España”, firmado por Elena Guichot-Muñoz y Giulia de Sarlo, de la Universidad de Sevilla, reivindica el reconocimiento del papel que la educación emocional desempeña en el currículum formativo del futuro profesorado, carencia especialmente notable en el contexto de la didáctica de la lengua y la literatura, proponiendo, para ello, una intervención replicable y funcional a la didáctica de las emociones, que facilitó la vinculación entre las perspectivas afectiva y cognitiva.

El quinto trabajo presentado, de Carmen Céspedes Suárez, de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, titulado “Emociones, plurilingüismo e interculturalidad: trabajar y fomentar su importancia con alumnos de ELE barbadenses”, se centra en cómo el filtro afectivo y la motivación han influenciado a los estudiantes en Barbados, ofreciendo una variedad de estrategias y actividades que se pueden emplear para estimular el componente emocional como vía para la adquisición de la competencia comunicativa intercultural (CCI). Además, esta autora nos sugiere una serie de propuestas didácticas que contribuyen a consolidar elementos como el autoconcepto y la

disposición a comunicar, a subrayar la identidad racial y a visibilizar que se puede construir un plurilingüismo holístico y real.

Cristina Rius y María del Mar Suárez, de la Universitat Oberta de Catalunya, presentan un trabajo titulado “Dimensión emocional de la disfemia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”, que incide en la relación entre la disfemia, las emociones académicas y el enfoque didáctico en contextos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria, con el objetivo de explorar la dimensión emocional de los estudiantes con disfemia y determinar la influencia del propio trastorno y del enfoque didáctico en estas experiencias emocionales. Los datos obtenidos en este estudio subrayan la necesidad de implementar prácticas pedagógicas adecuadas que tengan en cuenta la dimensión afectiva de la persona y, sobre todo, del alumnado con disfemia.

En el siguiente trabajo, “Ansiedad al desarrollar las destrezas orales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera”, Magdalena López, Guadalupe de la Maya y María José Rabazo, de la Universidad de Extremadura, exponen los resultados obtenidos de un estudio sobre las emociones que han experimentado los futuros docentes durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y, más concretamente, en el desarrollo de las competencias orales (*listening* y *speaking*). Los datos obtenidos indican que la ansiedad ha sido la emoción más experimentada por los encuestados, realizándose, además, un estudio más profundo de esta emoción, analizando los diferentes niveles de ansiedad lingüística experimentados por los encuestados, atendiendo a las variables de sexo y nivel de inglés.

Ester Alabau y Agustín Reyes, de la Universidad de Valencia, por su parte, presentan el trabajo que lleva por título “Emociones estéticas y lectura multimodal: hacia el desarrollo de las competencias emocionales en ILE”. Este estudio, que presenta una investigación de carácter cualitativo e idiográfico, tiene como objetivo

analizar el desarrollo de las competencias emocionales y las emociones estéticas en estudiantes de quinto curso de Educación Primaria durante la lectura comprensiva y placentera de dos álbumes ilustrados en la clase de inglés.

El artículo que sigue, firmado por Brian Wasik, de la Universidad de Alcalá, titulado “*English Foreign Language vs. English as Lingua Franca*”, se centra en las diferentes actitudes de los estudiantes acerca de la motivación hacia ambos enfoques de educación del idioma inglés, decantándose por el enfoque del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Las implicaciones de la presente investigación sugieren un nuevo examen del plan de estudios actual de la lengua inglesa para determinar cómo adaptar el aprendizaje del idioma inglés tanto al interés de los estudiantes como a una sociedad cada vez más global de habla inglesa.

Por último, el artículo que cierra el presente monográfico, “*Ansiedad en refugiados ucranianos y aprendizaje de ELE*”, firmado por Emilio Iriarte, de la Universidad de Granada, analiza, basándose en los enfoques humanistas, las variables afectivas cuando se manifiestan en la clase de español como lengua extranjera. De modo más concreto, estudia la ansiedad y sus efectos y manifestaciones en un grupo de estudiantes refugiados ucranianos, un factor relevante para el proceso de adquisición de ELE tal y como indican los resultados de este estudio.

Asimismo, se ha incluido una reseña, firmada por Juan Francisco Gutiérrez Martín, de la Universidad de Córdoba, del libro *Lengua, literatura y su enseñanza*, de María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, volumen que proporciona las pautas necesarias para llevar a cabo la docencia de la asignatura de Lengua y Literatura, además de una variedad de actividades prácticas para poder utilizarlas en el aula. De hecho, se convierte en un magnífico apoyo para aquellos docentes noveles que impartan esta materia.

Las distintas aportaciones que conforman el presente monográfico dan respuesta a las investigaciones que se están realizando en el ámbito de las emociones ante el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas. Por ello, sin más preámbulos, animamos e invitamos a todos los lectores de la revista *Tejuelo*, a que se sumerjan en la lectura de los artículos tan interesantes que se presentan, de gran utilidad para investigadores, estudiosos, profesores y, en definitiva, cualquier persona interesada en el componente afectivo y en cómo éste incide en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

**Magdalena López Pérez**  
**Guadalupe de la Maya Retamar**  
Universidad de Extremadura  
Badajoz, junio de 2023

# Artículos /Articles

## ***Perspectiva docente sobre el aprendizaje de inglés con herramientas digitales: implicaciones emocionales y actitudinales***

***Teaching perspective on English learning with digital tools: emotional and attitudinal implications***

**Ingrid Mosquera Gende**

Universidad Internacional de La Rioja

[ingrid.mosquera@unir.net](mailto:ingrid.mosquera@unir.net)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6229-8883>

DOI: 10.17398/1988-8430.38.13

Fecha de recepción: 14/09/2022  
Fecha de aceptación: 01/03/2023



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Mosquera Gende, I. (2023). Perspectiva docente sobre el aprendizaje de inglés con herramientas digitales: implicaciones emocionales y actitudinales. *Tejuelo*, 38, 13-42.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.13>

**Resumen:** Cuando un docente de inglés como lengua extranjera escoge una herramienta para usarla en su aula, su elección tendrá diferentes motivaciones, entre ellas, los posibles beneficios que la herramienta digital pueda tener sobre sus estudiantes a nivel emocional y actitudinal, así como sus posibles efectos negativos. En esta investigación se estudian las principales herramientas digitales empleadas por los docentes de inglés como lengua extranjera en España, analizando las ventajas e inconvenientes actitudinales y emocionales que presentan para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), desde el punto de vista del profesorado que decide emplearlas. Para ello, se ha validado un cuestionario que se ha distribuido entre docentes de inglés de la etapa de Secundaria, empleando un muestreo de bola de nieve. Los resultados se resumen en dos tablas principales en las que cualquier docente podrá localizar los efectos positivos y negativos, tanto actitudinales como emocionales, asociados a cada una de las herramientas analizadas. Con una muestra de 110 docentes de inglés como lengua extranjera, los resultados han demostrado que Flip sobresale como la herramienta más valorada, destacando su valor para desarrollar la autonomía, la autorregulación, la confianza, la creatividad y la comunicación.

**Palabras clave:** actitud; herramientas digitales; inglés como lengua extranjera; tecnología educativa.

**Abstract:** When teachers of English as a foreign language (EFL) choose a digital tool to use in their classroom, their choice will be motivated by different aspects, among which we find the possible effects that the tool can have on their students at an emotional and attitudinal level. This research paper investigates the main digital tools used by EFL teachers in Spain, analysing the attitudinal and emotional effects they present for students from the point of view of the teachers who decide to use them. To collect data, a questionnaire was validated and distributed among 110 Spanish Secondary Education EFL teachers using snowball sampling. Results are summarized in two main tables, in which any teacher will be able to find all the positive and negative emotional and attitudinal effects associated with each tool. Of all the tools analysed, Flip stands out as the most valued one, highlighting its usefulness in developing autonomy, self-regulation, self-confidence, creativity and communication.

**Keywords:** attitude; digital tools; English as a foreign language; educational technology.

# I

## ntroducción

Existen numerosos estudios sobre la influencia de las emociones en el aprendizaje de una lengua (Dewaele et al., 2018; Piniel y Albert, 2018; Pishghadam et al., 2016), algunos centrados en la parte emocional (De la Maya Retamar y López-Pérez, 2020; MacIntyre y Vincze, 2017; Teimouri et al., 2019) y otros centrados en alguna de las destrezas de la lengua (Alejaldre Biel y Álvarez Ramos, 2018; Ávila López, 2018; Kusumaningputri et al., 2018; Sadighi y Dastpak, 2017; Sparks et al., 2018). En este sentido, destaca el reciente estudio de López-Pérez y de la Maya Retamar (2022), una investigación que conjuga ambos aspectos, tanto el emocional como el de las destrezas. Paralelamente, también se encuentran investigaciones sobre el uso de tecnología para el aprendizaje de lenguas extranjeras que hacen referencia a las diferentes destrezas del inglés, diferenciando, incluso, el tipo de contexto (presencial, *blended* or *online*), es el caso de la investigación de Chapelle y Sauro (2017) o la detallada revisión literaria de Ahmadi (2018).

Pero, el número disminuye en gran medida si se cruzan los dos campos, las emociones y las herramientas digitales. Existen trabajos referidos al empleo concreto de alguna herramienta o de los resultados académicos obtenidos con su uso (Mosquera Gende, 2021a; 2022a; 2022b; Namaziandost, et al., 2020), pero existe poca información acerca de la relación del uso de herramientas con las implicaciones actitudinales y emocionales que su empleo puede tener sobre los estudiantes. Unas cifras que todavía disminuyen más si se hace referencia a los efectos emocionales y actitudinales de las tecnologías en el aprendizaje de una lengua extranjera, e incluso son menores si se intenta abordar este tema, como aquí se hace, desde el punto de vista de los docentes, sobre su percepción de las consecuencias que implica el uso de las TIC y sobre cómo los docentes de lenguas escogen sus herramientas considerando, no solo los factores lingüísticos que pueden beneficiar a su alumnado, sino también la repercusión que el uso de ciertas herramientas puede tener sobre su alumnado a un nivel emocional o actitudinal (Ahmadi, 2018; Gómez Domínguez et al., 2019; Lizasoain et al., 2018; Nakova Katileva, 2018; Romero López et al., 2019; Tamayo et al., 2020; Torres-Cajas y Yépez-Oviedo, 2018).

Con todo ello, dado el crecimiento exponencial del empleo de herramientas en las aulas, es necesario considerar las posibles repercusiones emocionales y actitudinales, tanto positivas como negativas, que su uso puede tener sobre los estudiantes. Un buen punto de partida para realizar ese análisis es tomar en consideración la perspectiva de los docentes acerca de las TIC que ellos emplean en el aula. En el presente caso, se hará referencia, en concreto, a las herramientas empleadas en España por los profesores de inglés de la etapa de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), con un alumnado comprendido entre los 12 y 16 años.

En la actualidad, la competencia digital y, en concreto, el uso adecuado y seguro de herramientas digitales con una finalidad educativa, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, supone un importante apoyo para el día a día en el aula (Moreno et al., 2018; Moreno-Guerrero et al., 2020). Es más, en los últimos años se ha podido ver cómo las TIC (Tecnologías para la Información y la

Comunicación), han tomado un necesario protagonismo a raíz de la situación de pandemia global vivida, sirviéndonos para salvar, como se ha podido, unos años académicos muy complicados mediante el uso de la denominada educación de emergencia, muy diferente, por otro lado, a la educación online propiamente dicha (Babatunde y Soykan, 2020; Palacios-Hidalgo et al., 2022).

En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, las TIC siempre han estado muy presentes, no únicamente a nivel metodológico, con enfoques como el CALL (*Computer Assisted Language Learning*) y el MALL (*Mobile Assisted Language Learning*), sino también por medio de herramientas digitales y plataformas que han servido como recursos para apoyar y complementar las clases (Álvarez Ramos y Alejaldre Biel, 2019; Pengnate, 2018; Wu, 2019; Zhonggen et al., 2019). En este sentido, las TIC han ido dejando paso a las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y a las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) (González González et al., 2020; Rovira-Collado et al., 2019), un cambio respaldado y auspiciado por la DigComEdu, en la que se pone todo el acento en el protagonismo del alumnado (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020; González Calatayud et al., 2018; Redecker y Punie, 2017).

Las herramientas han dejado de ser un apoyo para el aprendizaje de lenguas y se han convertido, en muchos casos, en pieza clave para su desarrollo, aportando a los estudiantes una mayor autonomía y dotándolos de un margen más amplio para la creatividad (Ahmadi, 2018; Belda-Medina, 2020; Jannah et al., 2020; Wu, 2019; Zhonggen et al., 2019). Sin duda alguna, la presencia de las TIC, entendidas en gran parte como TEP, no es la misma en todas las etapas educativas, como es razonable, y no todas las herramientas son válidas para todas las edades (Jannah et al., 2020; Lizasoain et al., 2018; Pengnate, 2018; Romero López et al., 2019; Rodríguez Betancourt y Gómez Zermeño, 2017; Wu, 2019; Zhonggen et al., 2019). Cuando se habla del aprendizaje de una lengua extranjera, se está hablando de un aprendizaje comunicativo e interactivo, un aprendizaje social en el que el estudiante deberá sentirse cómodo, relajado y motivado para participar de manera activa y

poder alcanzar sus objetivos (Ahmadi, 2018; Ávila López, 2018; Belda-Medina, 2020; Jannah et al., 2020; Torres-Cajas y Yépez-Oviedo, 2018). Mediante el uso de herramientas digitales se intenta contribuir a alcanzar dichas metas, sin embargo, se debe considerar que el empleo de las TIC puede tener consecuencias negativas sobre los estudiantes (Ahmadi, 2018; Jannah et al., 2020; Wu, 2019; Zhonggen et al., 2019).

Aunque antes de poder hablar sobre esas posibles repercusiones, es preciso definir qué se entiende al mencionar estos efectos. En ese sentido, Freiermuth (2020) aclara que, en relación a los estudiantes de lenguas extranjeras, se trata de los efectos que la tecnología puede tener sobre sus sentimientos en el momento de emplear las TIC para el aprendizaje de una lengua. Esto hace, prosigue el autor, que se trate de diferencias individuales y que no se pueda generalizar, ya que cada estudiante podrá tener reacciones opuestas ante la misma herramienta, pero, termina Freiermuth (2020), existen ciertos efectos de las TIC en el alumnado de una lengua extranjera que aparecen como recurrentes en la literatura académica.

En ese sentido, muchos son los estudios que destacan el componente motivacional que proporcionan las TIC en el aprendizaje de idiomas (Ahmadi, 2018; Belda-Medina, 2020; Francis, 2017; Jannah et al., 2020; Martín-Monje et al., 2014). La autonomía del alumnado también aparece a menudo como una de las grandes beneficiadas del uso de herramientas digitales (Belda-Medina, 2020; Jannah et al., 2020; Wu, 2019; Zhonggen et al., 2019). Vinculado con los aspectos que se acaban de mencionar, numerosos estudios detectan un aumento de la seguridad en uno mismo (Ahmadi, 2018) y de la percepción de progreso (Belda-Medina, 2020). Cuestiones que repercuten en una disminución de la carga cognitiva (Ahmadi, 2018; Zhonggen et al., 2019). Igualmente, muchos autores han observado mejoras en la comunicación, la interacción y el trabajo en grupo (Ahmadi, 2018; Belda-Medina, 2020; Jannah et al., 2020; Mosquera Gende, 2022b; Torres-Cajas y Yépez-Oviedo, 2018), así como una mayor creatividad y un desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado (Ahmadi, 2018; Jannah et al., 2020). Añadido a ello, las propias características intrínsecas del uso de la tecnología, como pueden ser su ubicuidad o la

actitud positiva que en general suele tener el alumnado hacia su uso (Pengnate, 2018; Wu, 2019), favorecen la motivación mencionada más arriba y permiten una personalización de la educación. De este modo, esta se aborda desde la perspectiva del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) (Nekoobahr et al., 2021), promoviendo la inclusión y la atención a los diferentes ritmos de aprendizaje (Ahmadi, 2018; Fernández Portero, 2020; Francis, 2017).

Sin embargo, en muchos de esos estudios que se están comentando, también se han encontrado inconvenientes relacionados con el uso de la tecnología. Uno de los más destacados es que no es suficiente con incorporar las TIC en el aula, sino que se debe saber cómo hacerlo. Para ello, además de una formación digital, será necesaria una formación didáctica y pedagógica (Rodríguez Betancour y Gómez Zermeño, 2017; Wu, 2019). Dejando a un lado los problemas de acceso, que siguen existiendo (Zhonggen et al., 2019), otros puntos negativos que se encuentran en la literatura hacen referencia a un empeoramiento de la socialización (Jannah et al., 2020) o a que los estudiantes empiezan a reclamar que se tenga en cuenta esa carga que ellos soportan fuera del aula de manera autónoma (Wu, 2019).

Considerando los diferentes aspectos mencionados, se presenta una tabla con los principales efectos que se pueden derivar del uso de las TIC:

**Tabla 1**

*Ítems relacionados con los principales efectos emocionales y actitudinales vinculados al uso de las TIC*

<b>Aspectos positivos</b>	<b>Aspectos negativos</b>
Motivación	Desmotivación
Actitud positiva hacia la lengua	Peor actitud hacia la lengua
Autonomía y autorregulación	
Confianza	Frustración
Percepción de progreso	
Participación	Disminución de la participación
Comunicación entre iguales	Disminución de la comunicación entre iguales

Comunicación con el docente	Disminución de la comunicación con el docente
Creatividad	Disminución de la creatividad
Pensamiento crítico	Demasiada competitividad, sin fomentar la reflexión pausada
Compresión de contenidos	Dificultad en la adquisición de los contenidos
Disminución de la disrupción	Aumento de la disrupción
Disminución de la ansiedad	Aumento de la ansiedad o del nerviosismo
Disminución de la timidez	
Atención a la diversidad	Empeoramiento en la atención a la diversidad

---

Fuente: elaboración propia

En relación a las herramientas digitales, existen bastantes estudios que analizan su utilidad para las clases de inglés como lengua extranjera, pero se trata, sobre todo, de estudios relacionados con su contribución al desarrollo de alguna destreza lingüística (Álvarez Ramos y Alejaldre Biel, 2019; Azizah et al., 2021; Hierro, 2019; Jancsó, 2017; Putri Maharani y Santosa, 2021). En todo caso, como ya se ha comentado anteriormente, se han encontrado menos investigaciones referidas a los efectos emocionales y actitudinales que pueden suponer para los estudiantes. Únicamente cuando se trata de herramientas ampliamente conocidas, como Flip o Kahoot, se encuentran algunos datos a ese respecto (Ker Shin y Yunus, 2021; Mango, 2021; Mosquera Gende, 2021b; 2022a; 2022b). Unos análisis que destacan, sobre todo, su potencial motivacional y su contribución a un posible aumento de la participación. En el caso concreto de Kahoot, también se señala un posible exceso de competitividad (Alawadhi y Abu-Ayyash, 2021; Cárdenas-Moncada et al., 2020; Chiang, 2020; Ebadi et al., 2021; Reynolds y Taylor, 2020; Tao y Zou, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta investigación se intentará responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los efectos emocionales y actitudinales más destacados en relación al uso de las TIC para el aprendizaje de lenguas,

desde el punto de vista de los docentes españoles de inglés como lengua extranjera de la etapa de Secundaria?

- ¿Cuáles son los efectos emocionales y actitudinales que los docentes españoles de inglés como lengua extranjera de la etapa de Secundaria asocian a las principales herramientas digitales vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa?

- ¿Qué herramientas digitales destacan los docentes españoles de inglés como lengua extranjera de la etapa de Secundaria para sus estudiantes, tanto desde un punto de vista positivo como negativo, en relación a sus efectos emocionales y actitudinales?

## **1. Metodología**

Para la presente investigación se ha diseñado y validado un cuestionario, tomando en consideración los aspectos que se pasan a detallar a continuación. En primer lugar, fue preciso decidir qué herramientas digitales debían incluirse en la lista. En ese sentido, se consultó a veinte docentes de inglés como lengua extranjera de la etapa de Secundaria. Se les presentó una lista previa de herramientas en la que podían, si lo veían necesario, incluir alguna adicional, así como marcar las que, desde su punto de vista, no creían conveniente incluir. Esa lista previa se confeccionó teniendo en cuenta algunos de los estudios ya mencionados en este artículo (Ahmadi, 2018; Belda-Medina, 2020; Chapelle y Sauro, 2017; Jannah et al., 2020; Mosquera Gende, 2021a; 2022a; 2022b; Nekoobahr et al., 2021; Tamayo et al., 2020). Recibidas sus respuestas, se volvió a confeccionar una segunda lista, que revisaron de nuevo, hasta llegar a la lista final que se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2**  
*Lista de herramientas incluidas en el cuestionario*

<b>Herramienta</b>	<b>Breve descripción</b>
<b>Edpuzzle</b>	Plataforma para subir vídeos, propios o de otras plataformas, añadiendo preguntas a lo largo del mismo.
<b>Kahoot</b>	Página de cuestionarios de carácter lúdico con diferentes opciones. Incluye numerosas posibilidades para las actividades sincronas.
<b>Quizizz</b>	Página de cuestionarios de carácter lúdico con un gran abanico de posibilidades en la tipología de preguntas.
<b>Educaplay</b>	Página de cuestionarios de carácter lúdico con una amplia variedad en la tipología de actividades que se pueden desarrollar.
<b>Blooket</b>	Página de cuestionarios de carácter lúdico que presenta bloques animados para hacerla más atractiva para el alumnado.
<b>Flippity</b>	Diferentes actividades relacionadas con flashcards con una gran variedad de opciones a escoger.
<b>Quizlet</b>	Diferentes actividades relacionadas con flashcard que permiten la interacción y el trabajo autónomo del alumnado.
<b>Liveworksheets</b>	Generador de fichas interactivas.
<b>Flip</b>	Plataforma cerrada y privada para la subida de vídeos. Anteriormente conocida como Flipgrid.
<b>Lyricstraining</b>	Plataforma para el aprendizaje y la práctica de la lengua inglesa a través de actividades relacionadas con canciones.
<b>Powtoon</b>	Plataforma para crear videos animados, con audio y música.
<b>Padlet</b>	Página para la creación de murales, individuales o colaborativos. Se pueden añadir enlaces, vídeos, audios o documentos.
<b>Genially</b>	Plataforma para la elaboración de presentaciones interactivas, videojuegos, <i>escape rooms</i> o paisajes de aprendizaje, entre otros.
<b>Wakelet</b>	Página para la curación de contenido, el trabajo colaborativo o la creación de portafolios, entre otros.
<b>Canva</b>	Página para el diseño de pósters, edición de imágenes o para la creación de presentaciones.
<b>Book Creator</b>	Plataforma para la creación de libros en formato digital.

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, teniendo en consideración las aportaciones revisadas en el marco teórico, se creó una lista de ítems relacionados con aspectos emocionales y actitudinales que suelen aparecer recogidos

en publicaciones sobre el uso de TIC en el aprendizaje de una lengua extranjera (Ahmadi, 2018; Belda-Medina, 2020; Jannah et al., 2020; Loderer et al. 2020; Pengnate, 2018; Romero López et al., 2019; Wu, 2019; Zhonggen et al., 2019). De esa revisión surgió la Tabla 1 incluida en el apartado anterior.

Tanto las herramientas como los efectos emocionales y actitudinales se incorporaron en el cuestionario online que fue contestado por 110 docentes españoles de inglés como lengua extranjera de la etapa de Secundaria. Antes de su distribución, se validó y testó contando con los veinte colaboradores que ya habían contribuido previamente en la elaboración de la lista de herramientas. Al final del formulario también se incluían dos preguntas abiertas por si los participantes deseaban dejar algún comentario sobre el propio cuestionario o por si deseaban nombrar alguna herramienta que no aparecía en la lista. El formulario fue elaborado con la herramienta de Google Forms y difundido por medio de un enlace a través de un muestreo de bola de nieve.

## **2. Resultados**

Como ya se ha adelantado, el cuestionario, validado y testado previamente, fue contestado por 110 docentes españoles de inglés de la etapa de Secundaria (ver apartado anterior). Una primera cuestión que se debe considerar en el presente análisis es que no todas las herramientas incluidas en el cuestionario son empleadas por todos los docentes, como se puede ver en la Tabla 3. Dada la naturaleza categórica de la variable (la usan/no la usan), los datos obtenidos se ofrecen de forma porcentual, destacándose los valores más altos en negro y los más bajos en rojo. Añadido a ello, se han ordenado las herramientas en referencia al número total de profesores que las usan, para facilitar su revisión, pudiendo encontrar las más empleadas en la parte superior de la tabla.

**Tabla 3***Herramientas ordenadas en relación al número de docentes que las usan*

Herramienta	% la usan	N usuarios	% no la usan	N no usuarios
Canva	<b>90,91</b>	<b>100</b>	9,09	10
Genially	83,64	92	16,36	18
Kahoot	81,82	90	18,18	20
Padlet	76,36	84	23,64	26
Edpuzzle	75,45	83	24,55	27
Liveworksheets	72,73	80	27,27	30
Quizizz	65,45	72	34,55	38
Liveworksheets	72,73	80	27,27	30
Lyricstraining	63,64	70	36,36	40
Quizlet	59,09	65	40,91	45
Flip	50,00	55	50,00	55
Wakelet	45,45	50	54,55	60
Powtoon	38,18	42	61,82	68
Book Creator	31,82	35	68,18	75
Flippity	22,73	25	77,27	85
<b>Blooket</b>	<b>19,09</b>	<b>21</b>	80,91	89

Fuente: elaboración propia

Se puede observar que la herramienta más extendida entre los docentes de inglés es Canva (90,91%), seguida de Genially y de Kahoot (con un 83,64% y un 81,82% respectivamente). Les siguen Padlet (76,36%), Edpuzzle (75,45%) y Liveworksheets (72,73%). En el extremo contrario se encuentran Blooket (19,09%) y Flippity (22,73%), seguidos por Book Creator (31,82%), Powtoon (38,18%) y Wakelet (45,45%), que no llegan al 50% de participantes que cuentan con ellas en su repertorio de recursos. Esto supone que los resultados obtenidos en esos casos son más limitados, por el número de respuestas referidas a esas herramientas en concreto.

A partir de este punto, y como sucedía en el caso de la tabla anterior, puesto que se continúa tratando de variables categóricas, se

podrá observar que se ha optado por los porcentajes como medio para presentar el resumen de los resultados. Los porcentajes que se muestran en las tablas siguientes están calculados tomando como referencia el número total de docentes que usan cada una de ellas, no el número total de docentes del estudio, puesto que esto supondría un sesgo en los datos. Además, tanto en la Tabla 4 como en la Tabla 5, se ha optado por listar las herramientas y los efectos por orden de incidencia y frecuencia, para que sea más fácil localizar, a simple vista, las herramientas y los efectos más destacados. Con esa misma finalidad, también se han señalado los porcentajes más altos en negro y los más bajos en rojo.

**Tabla 4**

*Herramientas y efectos positivos ordenados según el porcentaje señalado por el profesorado*

	FLIP	BOOK CREATOR	WAKELET	FLIPPITY	GENIALLY	EDPUZZLE	PADLET	EDUCAPLAY	QUIZLET	KAHOOT	CANVA	LIVEWORKSHEETS	POWTOON	QUIZZZ	BLOOKET	LYRICSTRAINING	MEDIA % EFECTOS
Comprensión de contenidos	81,82	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	94,44	<b>100,00</b>	<b>93,75</b>	<b>81,82</b>	76,92	88,89	<b>90,00</b>	<b>87,50</b>	<b>87,50</b>	<b>85,71</b>	<b>100,00</b>	<b>78,57</b>	<b>90,43</b>
Participación	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	90,00	<b>100,00</b>	88,89	68,75	81,25	63,64	<b>84,62</b>	88,89	70,00	<b>62,50</b>	75,00	71,43	<b>100,00</b>	<b>78,57</b>	82,72
Motivación	72,73	85,71	90,00	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	68,75	75,00	54,55	69,23	<b>94,44</b>	<b>90,00</b>	62,50	75,00	71,43	50,00	<b>78,57</b>	77,37
Actitud positiva hacia la lengua	81,82	<b>100,00</b>	80,00	60,00	72,22	75,00	68,75	63,64	61,54	72,22	65,00	<b>50,00</b>	62,50	57,14	<b>100,00</b>	<b>78,57</b>	71,78
Comunicación entre iguales	90,91	71,43	90,00	80,00	66,67	<b>37,50</b>	75,00	45,45	53,85	55,56	50,00	43,75	62,50	71,43	75,00	57,14	64,14
Autonomía y autorregulación	<b>100,00</b>	57,14	70,00	60,00	66,67	75,00	68,75	72,73	<b>84,62</b>	33,33	60,00	68,75	50,00	64,29	25,00	50,00	62,89
Confianza	<b>100,00</b>	71,43	80,00	80,00	55,56	62,50	56,25	54,55	69,23	44,44	45,00	50,00	37,50	42,86	50,00	50,00	59,33
Comunicación con el docente	81,82	71,43	80,00	80,00	50,00	56,25	68,75	54,55	38,46	44,44	35,00	56,25	50,00	42,86	75,00	<b>21,43</b>	56,64
Percepción de progreso	81,82	57,14	<b>50,00</b>	60,00	<b>44,44</b>	68,75	37,50	72,73	38,46	66,67	<b>25,00</b>	50,00	50,00	71,43	50,00	57,14	55,07
Creatividad	<b>100,00</b>	85,71	80,00	<b>40,00</b>	77,78	50,00	56,25	<b>27,27</b>	<b>23,08</b>	<b>27,78</b>	80,00	50,00	75,00	<b>28,57</b>	50,00	28,57	55,00
Pensamiento crítico	72,73	85,71	60,00	60,00	55,56	75,00	62,50	54,55	<b>23,08</b>	38,89	55,00	56,25	62,50	42,86	50,00	<b>21,43</b>	54,75
Disminución de la ansiedad	45,45	71,43	60,00	80,00	55,56	62,50	37,50	63,64	61,54	38,89	45,00	56,25	<b>25,00</b>	42,86	25,00	57,14	51,73
Disminución de la timidez	63,64	85,71	90,00	60,00	66,67	56,25	56,25	63,64	69,23	66,67	50,00	56,25	62,50	57,14	25,00	50,00	61,18
Atención a la diversidad	63,64	85,71	80,00	80,00	50,00	56,25	56,25	81,82	69,23	55,56	50,00	62,50	37,50	57,14	50,00	28,57	60,26
Disminución de la disrupción	<b>36,36</b>	<b>42,86</b>	70,00	<b>40,00</b>	61,11	50,00	<b>31,25</b>	63,64	38,46	38,89	45,00	37,50	37,50	35,71	<b>0,00</b>	35,71	<b>41,50</b>
MEDIA % HERRAMIENTAS	<b>78,18</b>	78,10	78,00	72,00	67,04	64,17	61,67	61,21	57,44	57,04	57,00	56,67	56,67	56,19	55,00	<b>51,43</b>	

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta ese punto de partida, se pueden analizar, en primer lugar, las principales áreas emocionales y actitudinales que pueden salir beneficiadas mediante el uso de las TIC. Así, si se presta atención a la última columna de la derecha de la Tabla 4 (media porcentual efectos), se puede ver que un 90,43% de los docentes participantes indicó que la comprensión de los contenidos aumenta mediante el uso de herramientas digitales. Del mismo modo, el incremento en la participación (82,72%), una mayor motivación (77,37%) y una actitud más positiva hacia la lengua (71,78%) son aspectos que superan el 70% en el cómputo total de docentes que destacaron estas áreas como beneficiadas por el uso de las TIC. Superan el 60% el incremento de la comunicación entre iguales (64,14%), la mejora en la capacidad de autonomía y autorregulación (62,89%), la disminución de la timidez (61,18%) y una mejor atención a la diversidad (60,26%). El resto de apartados analizados superan el 50% en sus posibilidades de desarrollo mediante el uso de las TIC: confianza (59,33%), comunicación con el docente (56,64%), percepción de progreso (55,07%), creatividad (55%), pensamiento crítico (54,75%) y disminución de la ansiedad (51,73%). Únicamente el ítem de la disminución de la disrupción se queda por debajo del 50%, con una cifra, aun así, bastante elevada, ya que alcanza un 41,50%.

Continuando en la Tabla 4, también se pueden analizar los diferentes aspectos emocionales y actitudinales positivos que los docentes de inglés asociaron a cada una de las herramientas. Como se puede ver en la fila inferior a modo de resumen (media porcentual herramientas), Flip se presenta como la herramienta más completa, con una media porcentual de un 78,18%, destacando en las categorías de autonomía y autorregulación, confianza, participación y creatividad, con un 100% en las cuatro áreas. Flippity, Book Creator y Blooket eran herramientas poco usadas, pero cierto es que aquellos que las usan destacan muchos aspectos positivos de las mismas, sobre todo en el caso de las dos primeras, como una mejora de la actitud positiva hacia la lengua (con un 100% en Book Creator y Blooket) y con un 100% en las tres herramientas en relación a la participación y la comprensión de contenidos. Tanto Flippity como Book Creator reciben una valoración media por encima del 70% (un 78,10% Book Creator y un 72% Flippity). No es ese el caso de Blooket, con una de las medias más bajas, un 55%. Edpuzzle, Genially y Wakelet también cuentan con algún 100% en su lista. La primera y la tercera en referencia a la comprensión de contenidos y Genially en relación a la motivación. Las tres obtienen unos

resultados altos en su cómputo global, con unas medias porcentuales de un 78% en el caso de Wakelet, un 67,04% en el caso de Genially y un 64,17% en el caso de Edpuzzle.

Las tres principales herramientas dedicadas a cuestionarios o juegos de preguntas comparten la creatividad como aspecto que menos contribuyen a desarrollar (un 27,78% en el caso de Kahoot, un 28,57% en el del Quizizz y un 27,27% en el caso de Educaplay). Kahoot destaca en la motivación (94,44%) y Quizizz (85,71%) y Educaplay (81,82%) en la comprensión de contenidos, en la que también destacan Padlet (93,75%), Canva (90%) y Powtoon (87,50%). Lyricstraining se sitúa a la cola de las herramientas en relación a su media porcentual, con un 51,43%, destacando en los apartados de motivación, actitud positiva hacia la lengua y participación y comprensión de contenidos, con un 78,57% en todos ellos. Quizlet también se sitúa en la zona baja de la tabla, con un 57,44% de media, destacando en las áreas de autonomía y autorregulación y en participación, con un 84,62% en ambas y quedando, como sucedía con las herramientas de cuestionarios, en la zona roja de la creatividad, con un 23,08%, porcentaje que comparte en el caso del desarrollo del pensamiento crítico. Además, de los ya mencionados Lyricstraining y Quizlet, por debajo de los 60 puntos porcentuales también se sitúan Kahoot (57,04%), Quizizz (56,19%), Blooket (55%), Liveworksheets (56,67%), Powtoon (56,67%) y Canva (57%). En todo caso, cabe destacar que ninguna de las herramientas presenta un cómputo global por debajo del 50% en relación a sus aspectos positivos, según la opinión de los profesores de inglés encuestados.

**Tabla 5**

*Herramientas y efectos negativos ordenados según el porcentaje señalado por el profesorado*

	QUIZZ	KAHOOT	BLOOKET	EDPUZZLE	EDUCAPLAY	QUIZLET	POWTOON	LIVEWORKSHEETS	CANVA	GENIALLY	WAKELET	FLIP	FLIPPITY	PADLET	LYRICSTRAINING	BOOK CREATOR	MEDIA % EFECTOS
Aumento de la ansiedad o del nerviosismo	<b>53,85</b>	33,33	25,00	6,25	9,09	7,69	<b>0,00</b>	6,67	5,00	5,56	<b>0,00</b>	<b>18,18</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>10,66</b>
Demasiada competitividad	46,15	<b>55,56</b>	<b>50,00</b>	12,50	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	6,25	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	10,65
Frustración	30,77	11,11	25,00	12,50	9,09	7,69	<b>0,00</b>	<b>13,33</b>	<b>10,00</b>	11,11	<b>10,00</b>	9,09	<b>0,00</b>	6,25	<b>7,14</b>	<b>0,00</b>	10,19
Disminución de la creatividad	30,77	22,22	25,00	6,25	<b>18,18</b>	<b>23,08</b>	<b>0,00</b>	6,67	5,00	5,56	<b>10,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>7,14</b>	<b>0,00</b>	9,99
Desmotivación	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	6,25	<b>18,18</b>	15,38	<b>37,50</b>	6,67	<b>10,00</b>	<b>16,67</b>	<b>10,00</b>	<b>0,00</b>	<b>16,67</b>	6,25	<b>7,14</b>	<b>0,00</b>	9,42
Dificultad en la adquisición de contenidos	7,69	16,67	<b>0,00</b>	12,50	9,09	7,69	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>10,00</b>	5,56	<b>10,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>12,50</b>	<b>7,14</b>	<b>0,00</b>	6,18
Aumento de la distracción	23,08	33,33	25,00	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	5,09
Disminución de la comunicación entre iguales	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>18,75</b>	<b>18,18</b>	<b>0,00</b>	12,50	6,67	5,00	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>16,67</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	4,86
Disminución de la comunicación con el docente	7,69	11,11	<b>0,00</b>	6,25	<b>0,00</b>	15,38	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	5,00	5,56	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	3,19
Peor actitud hacia la lengua	7,69	5,56	<b>0,00</b>	6,25	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>13,33</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	2,05						
Disminución de la participación	<b>0,00</b>	5,56	<b>0,00</b>	6,25	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	5,00	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	9,09	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	1,62
Empeoramiento en la atención a la diversidad	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	6,25	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	12,50	6,67	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>1,59</b>						
<b>MEDIA % HERRAMIENTAS</b>	<b>17,31</b>	16,20	12,50	8,33	6,82	6,41	5,21	5,00	4,58	4,17	3,33	3,03	2,78	2,60	2,38	<b>0,00</b>	

Fuente: elaboración propia

Pasando a la Tabla 5, que se puede ver en la página anterior, referida a los aspectos negativos destacados por los docentes en relación al uso de las TIC, se puede observar, de nuevo en la columna de la derecha dedicada a la media porcentual de los efectos, que ningún elemento tiene una incidencia superior al 11%. Concretamente, el aumento de la ansiedad o el nerviosismo (10,66%) y una competitividad excesiva (10,65%) figuran como las características más destacadas por el profesorado, vinculadas, como comentaremos un poco más adelante, a unas herramientas muy concretas. La frustración (10,19%), la disminución de la creatividad (9,99%) y la desmotivación (9,42%) también figuran entre las dimensiones más señaladas entre las negativas.

Como sucedía con la tabla anterior, en la Tabla 5 también se pueden observar los aspectos negativos que los profesores de inglés asocian a cada una de las herramientas escogidas. Centrando la atención, de nuevo, en la fila inferior (media porcentual herramientas), se descubre que Quizizz y Kahoot ocupan los primeros puestos, con un 17,31% y un 16,20% respectivamente, destacando la competitividad de Kahoot, marcada por un 55,56% de los docentes, y el aumento del nerviosismo o ansiedad en el caso de Quizizz, señalada por un 53,85% de los profesores de inglés. En tercera posición se encuentra Blooket, con un 12,50% de media porcentual, de la que también se destaca su competitividad (50%). El resto de herramientas está por debajo del 9% de media porcentual en relación a sus posibles efectos negativos a nivel emocional y actitudinal. Sin duda destaca Book Creator, obteniendo cero efectos negativos para todos los docentes que la usan.

La disminución de la comunicación entre iguales sobresale como aspecto a vigilar en el caso de Edpuzzle (18,75%), Educaplay (18,18%) y Flippity (16,67%). En estas dos últimas, también coincide la desmotivación con los mismos porcentajes en cada una de ellas. Y, en el caso de Educaplay, se añade, con el mismo 18,18%, la disminución de la creatividad, aspecto también destacado negativamente por los docentes en el caso de Quizlet (23,08%), Lyricstraining (7,14%) y Wakelet (10%). En estas dos últimas, con los mismos porcentajes respectivos, también se señala la posible desmotivación, la frustración o

la posibilidad de que haya una disminución en la comprensión de los contenidos. Padlet también tiene un espacio en esa posible disminución de contenidos (12,50%), al igual que Canva (10%), que comparte con alguna de las anteriores herramientas la posibilidad de generar desmotivación y frustración con ese mismo porcentaje del 10%. Una frustración también señalada para Liveworksheets (13,33%), que comparte porcentaje con un posible empeoramiento de la actitud de los estudiantes hacia la lengua. Al emplear herramientas de un alto corte creativo, como Genially o Powtoon, se debe tener cuidado con una posible desmotivación del alumnado, como destacan los docentes con un 16,67% y un 37,50% respectivamente. En relación a la herramienta favorita de los docentes de inglés, Flip, en la Tabla 5 se refleja que se debe tener cuidado con un posible aumento de la ansiedad o del nerviosismo (18,18%).

## **Discusión y conclusiones**

Considerando las preguntas de investigación que se planteaban al comienzo de este artículo, en primer lugar, hemos podido comprobar que los efectos emocionales y actitudinales más destacados por los docentes en relación al uso de las TIC son, por un lado, una disminución de carga cognitiva, relacionada con una mejor comprensión de contenidos (90,43%), seguida de un aumento de la participación (82,72%) y la motivación (77,37%). También destaca, como posible beneficio, una mejor actitud hacia la lengua inglesa (71,78%), ya mencionada en otros estudios, como el de Wu (2019). Igualmente, entre los aspectos positivos señalados por los docentes de inglés encuestados, sobresalen la mejora de la confianza (59,33%), señalada por Ahmadi (2018), y una mayor autonomía (62,89%), como constataban Belda-Medina (2020), Jannah et al. (2020), Wu (2019) y Zhonggen et al. (2019).

En general, se puede observar que muchos de los resultados van en la misma línea de los estudios revisados, destacando la importancia de las TIC en el aumento de la motivación (77,37%) (Ahmadi, 2018; Belda-Medina; 2020; Francis, 2017; Jannah et al., 2020). Sin embargo,

en los datos que aquí se presentan, cobra especial relevancia una mejora en la comprensión de los contenidos (90,43%) y en la participación (82,72%), como puntos fuertes del uso de las TIC, según los docentes de inglés. La participación y la interacción también habían sido señaladas en los estudios de Ahmadi (2018), de Belda-Medina (2020), de Jannah et al. (2020), de Mosquera Gende (2022b) y de Torres-Cajas y Yépez-Oviedo (2018). Ciertamente es que se han encontrado menos trabajos que relacionan el uso de las TIC con una mayor comprensión de los contenidos, esto es, con una disminución de la carga cognitiva en el aula, aspecto que en este estudio sobresale sobre el resto, siendo el efecto positivo más repetido por los docentes españoles de inglés como lengua extranjera (Ahmadi, 2018; Zhonggen et al., 2019). Cabe destacar que el uso de las TIC parece contribuir, facilitar y mejorar la atención a la diversidad, según opina el 60,26% de los docentes participantes. Una cuestión que se debe tener en consideración y que ya había sido analizada por autores como Ahmadi (2018) o Francis (2017), que subrayaban que las TIC favorecían la personalización del aprendizaje y la posibilidad de progresar a diferentes ritmos dentro de una misma propuesta de carácter inclusivo.

En relación a los aspectos negativos, como ya se ha comentado, estos tienen una presencia poco significativa, quedando, en su totalidad, por debajo de un 11% de incidencia. Destaca que las TIC pueden suponer una fuente de frustración (10,19%), de ansiedad o de nerviosismo (10,66%) y de desmotivación (9,42%), además de poder provocar un exceso de competitividad (10,65%), aspectos no sobresalientes en la literatura consultada. Sin embargo, algunos de los comentarios que se pueden encontrar en las preguntas finales del cuestionario, sí señalan aspectos recogidos en otras investigaciones, como la falta de accesibilidad y de recursos (Zhonggen et al., 2019), un empeoramiento de socialización (Jannah et al., 2020) o la falta de guía y formación en el uso didáctica de las TIC. No solo es preciso saber usarlas a un nivel técnico sino, sobre todo, saber usarlas con una finalidad educativa (Andria, 2022; Rodríguez Betancourt y Gómez Zermeño, 2017; Wu, 2019).

En referencia a la segunda pregunta de investigación planteada, se ha podido comprobar que algunas herramientas lúdicas de cuestionarios, como Kahoot, Quizizz o Blooket, pueden suponer una fuente de excesiva competitividad que debe ser tenida en cuenta a la hora de emplearlas, vinculada a la posible aparición de ansiedad o nerviosismo, característica también asociada a Flip. Sin embargo, es esta última herramienta, Flip, la que más beneficios puede aportar a nuestros estudiantes (78,18%), siendo una fuente directa de creatividad y promoviendo la participación y el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la confianza de los estudiantes, aspectos destacados de forma unánime por todos los docentes que emplean esta herramienta (100%). Se debe subrayar que ninguna de las herramientas está por debajo del 50% del total de docentes que mencionan algunos de sus puntos fuertes para el alumnado.

En la tercera pregunta de investigación, se invitaba a los docentes a reflexionar sobre qué herramientas digitales les resultaban las más completas. Como se acaba de comentar, Flip destaca sobre el resto en ese sentido, seguida muy de cerca por Book Creator (78,10%) y por Wakelet (78%). La referencia positiva a Flip coincide con otros estudios que avalan las ventajas de su uso para promover la colaboración y mejorar las competencias lingüísticas y sociales de los aprendices de una lengua extranjera (Ker Shin y Yunus, 2021; Mango, 2021; Mosquera Gende, 2021b; 2022a; 2022b). Con una puntuación muy positiva, Wakelet también sobresale sobre el resto de herramientas digitales. Sin embargo, siendo una herramienta con una trayectoria relativamente corta, no se han encontrado investigaciones que evalúen su utilidad para las clases de idiomas, y mucho menos en relación a sus posibles efectos sobre los estudiantes, solo se han podido localizar algunos estudios generales (Mosquera Gende, 2021c; 2022b; Pimenta, 2021). En referencia a otras herramientas analizadas como Book Creator, Genially, Powtoon o Edpuzzle, por ejemplo, los estudios encontrados únicamente se refieren a su contribución al desarrollo de las destrezas lingüísticas (Azizah et al., 2021; Hierro, 2019; Jancsó, 2017; Putri Maharani y Santosa, 2021). Kahoot es, sin duda, una de las herramientas más mencionadas en los estudios específicos y con una presencia más extensa en la literatura. Se pueden encontrar estudios en

los que no solo se habla de sus posibilidades competenciales para la clase de idiomas, sino en los que también se habla del impacto emocional que puede tener sobre el alumnado, destacando, como ha pasado en este mismo estudio, tanto su parte positiva, en relación al aumento de motivación y de participación que puede conllevar, como su parte negativa, que puede venir dada por un exceso de competitividad (Alawadhi y Abu-Ayyash, 2021; Cárdenas-Moncada et al., 2020; Chiang, 2020; Ebadi et al., 2021; Reynolds y Taylor, 2020; Tao y Zou, 2021). Si se consideran los posibles efectos negativos de las herramientas, la respuesta iría en la línea que se acaba de mencionar de aspectos relacionados con la frustración, la ansiedad, el nerviosismo o la desmotivación, destacando las herramientas de preguntas de corte lúdico, como Quizizz o Kahoot, aunque, por otro lado, son recursos que destacan por cuestiones muy positivas como la comprensión de los contenidos, la creatividad o la motivación.

En ese punto, cabe decir que sería necesario ir un paso más allá en este estudio, ya que se tendría que completar este trabajo con un análisis de corte cualitativo en el que los docentes comentasen también por qué no usan determinadas herramientas, en caso de no hacerlo, o cómo las usan con su alumnado, averiguando si los hacen partícipes activos de su desarrollo (Mosquera Gende, 2021a; 2022a; 2022b). Igualmente, queda pendiente el análisis en relación a las etapas, al género y a las edades de los profesores participantes, para comprobar si son variables que ser deberían considerar. Añadido a lo anterior, resultaría interesante tener cuenta algunos de los instrumentos ya existentes para medir la calidad y adecuación de las herramientas digitales. En 2014 se publicaba la rúbrica de Martín-Monje et al., REALL, con la finalidad de valorar las aplicaciones para el aprendizaje de lenguas, y en 2021 veía la luz la rúbrica elaborada por Nekoobahr et al., the ULTIA Rubric, que mide la calidad de los recursos educativos digitales a través de cinco aspectos relacionados con el DUA. Creemos que podría ser un complemento significativo a los resultados ofrecidos en este artículo. Además, teniendo en cuenta los resultados en relación al uso de las herramientas incluidas en esta investigación, se podría revisar la lista propuesta, considerando la posible exclusión de algunas, de uso poco extendido entre los docentes, como Blooket (19,09%) o

Flippity (22,73%) y la inclusión de otras, mencionadas por los docentes en las preguntas finales de respuesta libre, como puede ser Wordwall. Aunque también es cierto que Blooket destaca por ser la única herramienta con cero efectos negativos, por lo que podríamos plantearnos, si no la usamos, darle una oportunidad.

Con todo ello, se considera que hace falta una formación digital, pero también pedagógica. Muchos de los aspectos que se recogen en esta investigación no dependen tanto de la herramienta sino del uso que se haga de ella y, en ese sentido, el docente y su formación, tanto en relación a su competencia digital como didáctica, desempeñarán un papel crucial (Domingo-Coscollola et al., 2022; Rodríguez Betancourt y Gómez Zermeño, 2017). Una gran parte del profesorado ya conoce determinadas aplicaciones para el aprendizaje de lenguas, pero les falta la guía necesaria para usarlas de modo adecuado o para poder expresar todas sus posibilidades (Wu, 2019). Además, como muy bien indica Ahmadi (2018), el docente debe estar convencido del beneficio del uso de las TIC. Se espera que este artículo y los resultados mostrados en las tablas 4 y 5 puedan servir como punto de partida y motivación para que los docentes de inglés como lengua extranjera que aún no emplean las TIC se animen a usarlas y para contribuir a que puedan realizar una buena elección de las herramientas que mejor se adapten a sus necesidades y a las de su alumnado.

## **Referencias bibliográficas**

Ahmadi, M. R. (2018). The use of technology in English language learning: a literature review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115-125. <https://doi.org/10.29252/ijree.3.2.115>

Alawadhi, A., y Abu-Ayyash, E. A. S. (2021). Students' perceptions of Kahoot!: an exploratory mixed-method study in EFL undergraduate classrooms in the UAE. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10425-8>

Alejaldre Biel, L., y Álvarez Ramos, E. (2018). Impacto de la ansiedad en la lectura en voz alta en el aula: estudio de caso de

estudiantes de ELE tailandeses de nivel A1. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 28, 219-252. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.219>

Álvarez Ramos, E., y Alejaldre Biel, L. (2019). Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 30, 175-206. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.175>

Andria, M. (2022). Pre-service language teachers' perceptions of professional learning and development resulting from Greek as a Foreign Language teaching placements. *Educar*, 58(1), 19-34. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1396>

Ávila López, J. (2018). Imagen mental, motivación y lectura en lengua extranjera. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 28, 127-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.127>

Azizah, D. N., Rustaman, N. Y., y Rusyati, L. (2021). Enhancing students' communication skills by creating infographics using Genially in learning climate change. *Journal of Physics: Conference Series*, 1806(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/012129>

Babatunde Adedoyin, O., y Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>

Belda-Medina, J. (2020). El aprendizaje de inglés (L2) mediante herramientas digitales (TIC) por estudiantes mayores desde un modelo andragógico y heutagógico. *Tonos Digital. Revista de Estudios Filológicos*, 38, 1-24. <https://bit.ly/3o1NKA1>

Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>

Cárdenas-Moncada, C., Véliz-Campos, M., y Véliz, L. (2020). Game-based student response systems: the impact of Kahoot in a Chilean vocational higher education EFL classroom. *Call-EJ. Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(1), 64-78. <https://bit.ly/3sHr8Jf>

Chapelle, C. A., y Sauro, S. (Eds.). (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118914069>

Chiang, H. H. (2020). Kahoot! in an EFL reading class. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(1), 33. <https://doi.org/10.17507/jltr.1101.05>

Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., y Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: the effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676-97. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>

De la Maya Retamar, G., y López-Pérez, M. (2020). Emociones ante el aprendizaje del inglés de futuros profesores de educación primaria. En G. de la Maya Retamar, y M. López-Pérez (Eds.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 93-109). Marcial Pons.

Domingo-Coscollola, M., Onsès-Segarra, J., y Sancho-Gil, J. M. (2022). Secondary school teachers' learning: environments, specificities and considerations for educational practice. *Educar*, 58(1), 53-68. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1338>

Ebadi, S., Rasouli, R., y Mohamadi, M. (2021). Exploring EFL learners' perspectives on using Kahoot as a game-based student response system, *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1881798>

Fernández Portero, I. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje: un paradigma para el desarrollo de las habilidades lectoras en lenguas extranjeras a través de las redes afectivas. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 32, 7-36. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.7>

Francis, J. (2017). *The Effects of Technology on Student Motivation and Engagement in Classroom-Based*. DigitalUNE. <https://bit.ly/3CWCFqf>

Freiermuth, M. R. (2020). Introduction and overview: the inescapable confluence of technology, psychology and second language learners and users. En M. R. Freiermuth y N. Zarrinabadi (Eds.), *Technology and the Psychology of Second Language Learners and Users*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-34212-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-34212-8_1)

Gómez Domínguez, C. E., Ramírez Romero, J. L., Martínez-González, O., y Chuc Piña, I. (2019). El uso de las TIC en la Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 75-94. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836gomez4>

González Calatayud, V., Román García, M., y Prendes Espinosa, M. P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DigComp. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 1-15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1119>

González González, M. G., Ojeda Chimborazo, M. C., y Pinos Coronel, P. C. (2020). Desafío del Siglo XXI en la educación: dando saltos del TIC-TAC al TEP. *Revista Científica*, 5(18), 323-344. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.17.323-344>

Hierro, M. (2019). Genially: libros interactivos geniales. *Observatorio de Tecnología Educativa*, 10, 1-9. [https://doi.org/104438/2695-4176\\_OTE\\_2019\\_847-19-121-5](https://doi.org/104438/2695-4176_OTE_2019_847-19-121-5)

Jancsó, K. (2017). ¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE? El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español. *Revista electrónica del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged*, 1, 100-107. <https://bit.ly/3sPqB7Y>

Jannah, M., Prasojo, L. D., y Jerusalem, M. A. (2020). Elementary School teachers' perceptions of digital technology based learning in the 21st Century: promoting digital technology as the proponent learning tools. *Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI*, 7(1), 1. <https://doi.org/10.24235/al.ibtida.snj.v7i1.6088>

Ker Shin, J. L., y Yunus, M. Md. (2021). The attitudes of pupils towards using Flipgrid in learning English speaking skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 151-168. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.10>

Kusumaningputri, R., Tri A., N., y Wisasongko, W. (2018). Second language writing anxiety of Indonesian EFL students. *Lingua Cultura*, 12(4), 357-362. <https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4268>

Lizasoain C., A., Ortiz de Zárate F. A., y Becchi Mansilla, C. (2018). Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés

en un contexto rural. *Educação e Pesquisa*, 44(0).  
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844167454>

Loderer, K., Pekrun, R., y Lester, J. C. (2020). Beyond cold technology: a systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. *Learning and Instruction*, 70.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.08.002>

López-Pérez, M., y de la Maya Retamar, G. (2022). Influence of emotions on learning the English language: analysis of the different language skills. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 38. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202149046>

Mango, O. (2021). Flipgrid: students' perceptions of its advantages and disadvantages in the language classroom. *International Journal of Technology in Education and Science*, 5(3), 277-287.  
<https://doi.org/10.46328/ijtes.195>

Martín-Monje, E., Arús, J., Rodríguez- Arancón, P., y Calle-Martínez, C. (2014). *REALL: Rubric for the evaluation of apps in language learning*. Universidad Camilo José Cela. Investigación.  
<https://doi.org/http://hdl.handle.net/20.500.12020/389>

MacIntyre, P. D., y Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61-88.  
<http://doi.org/0.14746/ssllt.2017.7.1.4>

Moreno, N., López, E., y Leiva, J. (2018). El uso de tecnologías emergentes como recursos didácticos en ámbitos educativos. *International Studies on Law and Education*, 29(30), 131-146. <https://bit.ly/3H12Oqy>

Moreno-Guerrero, A. J., López Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., y López Núñez, J. A. (2020). Estado de la competencia digital docente en las distintas etapas educativas desde un alcance internacional. *Revista Espacios*, 41(16). <https://bit.ly/3BwWMLn>

Mosquera Gende, I. (2021a). El desarrollo de la competencia online de futuros docentes en una universidad online. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(4), 121-143.  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89823>

Mosquera Gende, I. (2021b). Vídeos enriquecidos como actividad asíncrona en una universidad online. En T. Linde Valenzuela, F.D. Guillén Gámez, A. Cívico Ariza y E. Sánchez Vega (Coords.),

*Tecnología y educación en tiempos de cambio*. Universidad de Málaga (pp. 454-466). <https://bit.ly/3pDHNeL>

Mosquera Gende, I. (2021c). Wakelet: la navaja suiza de las herramientas digitales. *Observatorio de Tecnología Educativa*, 50, 1-14. [https://doi.org/10.4438/2695-4176\\_OTEpdf50\\_2020\\_847-19-134-3](https://doi.org/10.4438/2695-4176_OTEpdf50_2020_847-19-134-3)

Mosquera Gende, I. (2022a). Flexibilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una universidad online. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 199-213. <https://doi.org/10.21556/eduteec.2022.79.2351>

Mosquera Gende, I. (2022b). Herramientas digitales colaborativas para la formación de futuros docentes en una universidad online. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 35-50. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16806>

Nakova Katileva, E. (2018). La unión entre el Conectivismo y las TIC para el aprendizaje del inglés en secundaria. *Edunovatic 2017. Conference proceedings: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 831-836). <https://bit.ly/3wmQKdY>

Namaziandost, E., Shafiee, S., y Suryadi, R. (2020). Using mobile instant messaging in teaching vocabulary to preintermediate EFL learners: the case of WhatsApp. *Journal of English Education (JEE)*, 5(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.31327/jee.v5i1.1162>

Nekoobahr, F., Hawkins, J., Santi, K. L., Antonelli, J. R. S., y Thorpe, J. L. (2021). Identifying and evaluating language-learning technology tools. En Khosrow-Pour, M (Ed.), *Handbook of Research on Modern Educational Technologies, Applications, and Management*. IGI Global (pp. 160-177). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3476-2.ch010>

Palacios-Hidalgo, F. J., Huertas-Abril, C. A., y Gómez-Parra, M. E. (2022). Competencia digital docente percibida del profesorado bilingüe en formación: Estudio comparativo entre enseñanza presencial y enseñanza a distancia de emergencia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.466771>

Pengnate, W. (2018). Students' attitudes and problems towards the use of mobile-assisted language learning (MALL). *2018 5th International Conference on Business and Industrial Research (ICBIR)*. <https://doi.org/10.1109/icbir.2018.8391266>

Pimenta, G. (2021). O uso da plataforma Wakelet no processo de ensino-aprendizagem no ensino médio. *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre*, 2(12), 1-6. <https://bit.ly/3eA55vF>

Piniel, K., y Albert, À. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 127-147. <http://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.1.6>

Pishghadam, R., Zabetipour, M., y Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: a case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508-27. <http://doi.org/10.4236/jss.2021.95017>

Putri Maharani, A. A., y Santosa, M. H. (2021). The implementation of process approach combined with Screencast-o-matic and Bookcreator to improve students' argumentative writing. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Learning*, 24(1), 12-22. <https://doi.org/10.24071/llt.v24i1.2516>

Redecker, C., y Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3y263ch>

Reynolds, E., y Taylor, B. (2020). Kahoot!: EFL instructors' implementation experiences and impacts on students' vocabulary knowledge. *Call-EJ. Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(2), 70-92. <https://bit.ly/3FTz6Cw>

Rodríguez Betancourt, R., y Gómez Zermeño, M. G. (2017). Competencias digitales en la enseñanza-aprendizaje del inglés en bachillerato. *Campus Virtuales*, 6(2), 51-59. <https://bit.ly/3qbOAwK>

Romero López, M., López Fernández, M., y Pichardo Martínez, M. C. (2019). Madurez Neuropsicológica y uso de las TIC en el aprendizaje del inglés. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(47), 27. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.1904>

Rovira-Collado, J., Ambròs Pallarés, A., y Hernández Ortega, J. (2019). Innovación educativa y uso de las TAC en el Máster de Secundaria: propuestas formativas para docentes ecuatorianos en el programa UB-UNAE. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 30, 73-110. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.73>

Sadighi, F., y Dastpak M. (2017). The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety of Iranian English Language Learners. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(4), 111-115. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.4p.11>

Sparks, R. L., Luebbers, J., Castañeda, M., y Patton, J. (2018). High school Spanish students and foreign language reading anxiety: déjà vu all over again all over again. *The Modern Language Journal*, 102(3), 533-556. <https://doi.org/10.1111/modl.12504>

Tamayo, E., Páez, J., y Palacios, J. (2020). Influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora en inglés. *Revista Espacios* 41(26), 208-219. <https://bit.ly/3EStBmM>

Tao, Y., y Zou, B. (2021). Students' perceptions of the use of Kahoot! in English as a foreign language classroom learning context. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2011323>

Teimouri, Y., Goetze, J., y Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement. A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 363-387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>

Torres-Cajas, M., Yépez-Oviedo, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 861-882. <https://bit.ly/3CVOpK>

Wu, J. G. (2019). The use of mobile devices in language learning: a survey on Chinese university learners' experiences. *Call-EJ*, 20(3), 6-20. <https://bit.ly/3BTvFce>

Zhonggen, Y., Ying, Z., Zhichun, Y., y Wentao, C. (2019). Student satisfaction, learning outcomes, and cognitive loads with a mobile learning platform. *Computer Assisted Language Learning*, 32(4), 323-341. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1517093>

## ***Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales***<sup>\*</sup>

### ***Early reading stages and affective mediation in multilingual and intercultural contexts***

**Alessia Corsi**

Universidad de Barcelona

[alessia.corsi@ub.edu](mailto:alessia.corsi@ub.edu)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4529-6282>

**Montserrat Fons Esteve**

Universidad de Barcelona

[mfons@ub.edu](mailto:mfons@ub.edu)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-0231-3292>

DOI: 10.17398/1988-8430.38.43

Fecha de recepción: 14/09/2022  
Fecha de aceptación: 10/03/2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN ACCESS

Corsi, A., y Fons Esteve, M. (2023). Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales. *Tejuelo*, 38, 43-70.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.43>

<sup>\*</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Espacios de hibridación entre literacidades para una educación plurilingüe. Estrategias y retos en nuevos entornos de aprendizaje”, PID2020-119589RB-I00 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación, orientada a los Retos de la Sociedad. Modalidad Retos. Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN).

**Resumen:** En este artículo se profundiza en el acompañamiento que facilitan las familias de distintas culturas cuando participan en un taller de lectura con sus hijos. Se busca identificar cuáles son las aportaciones específicas de carácter afectivo de los familiares que sustentan el aprendizaje lector de sus hijos cuando empiezan a leer. La metodología utilizada se basa en el análisis del discurso de las transcripciones de las sesiones del taller y de las entrevistas semi-estructuradas a los familiares. Se demuestra cómo la presencia y las intervenciones de los familiares promueven una respuesta afectiva positiva hacia la lectura a través de estrategias de apoyo entre las que destacan: la lectura acompañada y la espera; y, la creación de un clima acogedor que posibilita poner en marcha una serie de estrategias plurilingües que sostienen la conversación. Los resultados obtenidos permiten evidenciar la relevancia del concepto de “perezhivanie” de Vygotsky, que expande la noción de ZDP incluyendo la afectividad. Concretamente, la proximidad física, la mirada atenta, el diálogo constante y el tono de voz amoroso, sobre todo con los propios familiares, crean durante las sesiones una zona de seguridad para los niños y sostienen la construcción cooperativa de la comprensión de la lectura.

**Palabras clave:** literacidad; familias; multilingüismo; lectura acompañada.

**Abstract:** The aim of this article is to analyse the support families provide to their children when they participate in a shared reading project. It explores the affective specific contributions that parents provide to their children when they start to read. The methodology used is based on the discourse analysis of the transcripts of the reading sessions we carried out and semi-structured interviews with family members. The results show that the presence and collaboration of parents provide a positive emotional response to reading through support strategies among which we can highlight: shared reading and waiting and, the creation of a cosy atmosphere that promotes a series of plurilingual strategies that sustain the conversation. The results obtained show the relevance of Vygotsky's concept of "perezhivanie", which expands the notion of ZDP including emotion. Specifically, physical proximity, attentive look, constant dialogue and a loving tone of voice, especially with family members, create a safety zone for children during the sessions and support the cooperative construction of reading comprehension.

**Keywords:** literacy; families; multilingualism; shared reading.

# I ntroducción

La globalización y los constantes movimientos socioeconómicos determinan la superdiversidad (Vertovec, 2007) que caracteriza la composición de la sociedad actual, cada vez más diversa y más plural. Debido a ello cada familia se configura con sus propios discursos y prácticas letradas que cada niño experimenta en su hogar como parte de su historia familiar (Auerbach, 1989; Street, 1995). El conjunto de estas prácticas en torno a la lengua (oral y escrita) conforma una cultura familiar propia en relación al habla, la lectura y la escritura que llamamos literacidad familiar. Del mismo modo que no hay dos familias iguales, no hay dos literacidades iguales, de ahí la necesidad de formular en plural este concepto y por ello hablamos de “literacidades familiares”. Esta diversidad necesita de un enfoque pedagógico que valore todas las literacidades y enfatice la naturaleza integrada e híbrida de las prácticas letradas plurilingües. En la convivencia intercultural puede suceder que las literacidades familiares entren en tensión con las prácticas letradas de la escuela. Así pues, también el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura necesita un planteamiento de pluriliteracidades.

Dentro de este planteamiento, las literacidades familiares no son concebidas como deficitarias, sino que constituyen una gran oportunidad para la construcción de nuevas formas de literacidades que ayuden a romper dicotomías y categorizaciones, tal como ha planteado la autora Corsi (2019) en su tesis doctoral. En ella analiza como un proyecto de lectura compartida y dialogada con la participación de los niños, sus familias y una dinamizadora puede favorecer el proceso de interpretación del texto y el aprendizaje de la lectura en contextos plurilingües e interculturales. En este proyecto de lectura compartida se observa que la dinamizadora ejerce un papel relevante de mediación para la comprensión de la lectura. Concretamente, emergen tres dimensiones de mediación: la cognitiva, la afectiva y la lingüística.

La mediación cognitiva hace referencia a las estrategias utilizadas para clarificar el sentido y facilitar la comprensión, tanto a nivel literal como inferencial. En la segunda dimensión de la mediación, la afectiva, se consideran todas aquellas intervenciones que promueven respuestas afectivas positivas hacia el proceso de lectura e interpretación del cuento. Por último, en la tercera dimensión de la mediación, la lingüística, se consideran todas aquellas intervenciones en las que el uso de las lenguas es funcional en la construcción del significado. Es necesario destacar que las tres dimensiones (cognitiva, afectiva y lingüística) presentadas en el proceso de mediación del texto no están separadas sino que interactúan de forma sinérgica en el proceso de comprensión del texto. Además, cada dimensión influye sobre la otra. Ahora bien, para su estudio y comprensión podemos explicarlas separadamente.

En el presente artículo se expone una parte de esta tesis, la que se refiere a los aspectos afectivos, ya que se constató que de entre los tres tipos de medicaciones, el afectivo era el más sostenido. El componente afectivo actúa de motor para vincular el proceso lector a las prácticas escolares y al mismo tiempo a las literacidades familiares de cada uno. Se concluye que es necesario proporcionar experiencias en las que la dimensión afectiva de la interacción social sea positiva y relevante puesto que afecta a la construcción de los significados y, de forma específica, al aprendizaje de la lectura.

## **1. La mediación afectiva en los inicios de la lectura**

La lectura en voz alta para los neolectores ha sido ampliamente reconocida (Tomasello, 2003; Teberosky y Sepúlveda, 2018; Gurdon, 2019; Bueno, Forés y Ruiz, 2023) como la puerta de entrada a la lectura tanto por el estímulo cognitivo que representa, como por la relación positiva en la interacción con los libros. Llamamos mediación afectiva al papel que juega el adulto en la creación de esta relación positiva con los libros, especialmente a través del clima que se origina al leer y al conversar sobre los textos.

Guthrie y Knowles (2001) identifican tres factores relacionados con la dimensión afectiva que inciden en el desarrollo de la competencia lectora: la motivación, el interés y la actitud. Mientras que la motivación y el interés están más relacionados con los objetivos de cada acto lector determinando un tipo de comportamiento, la actitud se identifica con las respuestas afectivas que acompañan al comportamiento lector iniciado por un estado motivacional. En particular, los mismos autores señalan que el sentimiento de competencia (self-efficacy) en relación con una tarea de lectura conforma una actitud que influye sobre la comprensión del texto. El sentimiento de competencia en los inicios de la lectura es muy bajo y constituye un foco de atención importante que debe cubrir el mediador. También Foncubierta y Fonseca (2018) reconocen la dimensión afectiva, como mecanismo interviniente en el aprendizaje de la lectura (en especial en L2), junto con los mecanismos cognitivos y los socio-culturales. Estos autores, del mismo modo que Guthrie y Knowles (2001), registran la motivación como componente de la dimensión afectiva y citan además la autoestima y la ansiedad como elementos que junto a la motivación conforman dicha dimensión. Autoestima y ansiedad están muy relacionados con el sentimiento de competencia en la lectura, lo que nos ayuda a tener una visión muy completa y matizada de la dimensión afectiva que estudiamos.

La mayoría de estudios relacionados con la dimensión afectiva se han realizado en el ámbito familiar, ya que el mismo contexto facilita su desarrollo. Así Leseman y De Jong (2001), en su estudio sobre las

prácticas letradas del hogar llevado a cabo en los Países Bajos, mostraron la relevancia de la calidad socioemocional en las experiencias de literacidad por encima de cualquier otro factor: «the bivariate correlation of the instruction and socioemotional quality measures of play interactions with word decoding and reading comprehension were stronger than the correlation of any of the home literacy facets» (pp. 88-89).

En el mismo sentido Bus (2001) investiga esa idea de leer cuentos no como estímulo cognitivo, sino como experiencia afectiva. Concretamente, estudia la práctica de la lectura de cuentos a los niños en el ámbito familiar no como una práctica aislada para estimular el desarrollo de la literacidad, sino como proceso social “embedded in parent-child relationships” en el que “the frequency and quality of book reading are strongly related to the historie of interactive experiences that children share with their parents and other caregivers” (p. 41). A partir de la teoría del apego (attachment theory) la autora observa cómo la lectura interactiva de los libros depende más del tipo de relación entre los niños y sus padres en edad preescolar que de las características del niño, como el interés. Así pues, «parents and children who share a positive history of interactive experiences are more inclined than pairs with a negative history of interactive experiences to engage with unknown aspects of their environment, including written material» (Bus, 2001, p. 42).

Se observa que las estrategias de soporte parental (parental scaffolding/scaffolding behaviours) son las que determinan el éxito de la interacción que se da en la lectura de cuentos, ya que hacen que sea un evento significativo para el niño. Entre las estrategias de apoyo que utilizan los padres la autora enumera: señalar (pointing), etiquetar (labelling), comentar (commenting), evocar respuestas (evoking responses), respuestas no verbales (nonverbal responses), comentarios negativos (negative feedback ), corregir el comportamiento del niño (correcting the child's behaviour), verificar la lectura del texto (verbating reading of the text), disciplinar (disciplining). En este estudio, además, se pone en evidencia que las interacciones entre padres

y niños de culturas distintas no comportan diferencias en la calidad del apoyo parental:

Even when the parent does not do anything good from a didactic perspective, the interactive session may evoke enjoyment and engagement in the storybook reading and support children's interest in books and their understanding of stories and book language (Bus, 2001, p. 50).

El desarrollo de la literacidad es un proceso profundamente social, ligado al contexto y arraigado en la relación emocional entre padres y niños: «each parent-child interaction is a reflection of the participants' unique interpersonal style, history of storybook readings, and sociocultural norms» (Bus, 2001, p. 51).

Por otro lado, se evidencia que las interacciones entre padres y niños de culturas diferentes conllevan diferencias en las características del proceso de lectura —como en el grado de conversación con el que los padres acompañan a la lectura del texto— por lo que una interacción de calidad en la lectura —de cara a la escuela— encaja mejor en la perspectiva de la cultura europea y americana de la clase media-alta. En este sentido Pérez (2018), en su estudio con alumnos de primero y segundo de primaria, investiga el desarrollo de las habilidades lectoras y su relación con la lectura compartida en lengua materna en el hogar. La autora evidencia una correlación positiva entre la lectura compartida durante los primeros años de la infancia y el siguiente desarrollo de habilidades lingüísticas, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras. Del mismo modo, Pérez evidencia también una relación entre este desarrollo lingüístico (L1 y L2) y el contexto alfabetizador familiar (formación académica y acceso a recursos culturales).

Los resultados de estos estudios muestran cómo no necesariamente la lectura de cuentos se convierte en sí misma en una experiencia facilitadora del aprendizaje escolar en segundas lenguas, sino que precisa además de una sensibilidad intercultural y plurilingüe que sepa integrar los repertorios lingüísticos y las prácticas familiares de los alumnos. Como han argumentado Henao y García (2009, p. 157), “las escuelas necesitan reconocer las múltiples prácticas lingüísticas que

traen cada vez más poblaciones heterogéneas y que la escolarización integrada, más que cualquier otro contexto, tiene el potencial de liberar”. De acuerdo con Greco (2021) consideramos también que a fin de establecer una comunicación exitosa hay que aprovechar los conocimientos lingüísticos de que se disponen para transitar de una lengua a otra y dinamizar las conexiones que facilitan la competencia comunicativa. Las literacidades familiares a menudo pueden entrar en tensión con las prácticas de la escuela. Este desfase es particularmente evidente para aquellos niños que, a pesar de haber tenido experiencias de prácticas letradas, no tienen ese bagaje específico que pide la escuela, y que a menudo se da por supuesto. Desde una perspectiva deficitaria, estos alumnos tienen que adaptarse a las prácticas de la escuela. En cambio, desde una perspectiva situada y plural, estos alumnos precisan de espacios y prácticas de aprendizaje debidamente diseñados en que poder relacionar sus propias literacidades con las que son propias del discurso de la escuela para darle sentido y poderlas incluir.

### ***1. 1. La dimensión afectiva del aprendizaje: Perezhivanie***

Mahn y John-Steiner (2002) examinan la relación entre pensamiento y afecto a partir del concepto perezhivanie de Vygotsky, concepto que expande la noción de ZDP incluyendo la emoción. Según los autores, al considerar la variable afectiva de la ZDP, se amplifica su carácter dinámico y se profundiza más en la comprensión de este concepto vygotskiano.

En contraposición a los enfoques que consideran que los sentimientos no afectan al pensamiento (isolated mind approaches), el concepto de perezhivanie reivindica la relación entre afecto y razón y evidencia la importancia de incluir la emoción en la ZDP. La perezhivanie describe los modos en que los participantes perciben, experimentan y procesan los aspectos emocionales de la interacción social. Luria (1987) señala este componente afectivo del aprendizaje en Vygotsky:

Without the exploration of the relationship of the word to motive, emotion, and personality, the analysis of the problem of «thinking and speech» remains incomplete. The relationship between meaning and sense, and the relationship of intellect to affect, were the focus of much of Vygotsky's work in the last years of his life (Luria, 1987, p. 369).

Así pues, Vygotsky plantea la necesidad de examinar los modos en que la construcción de los significados y el aspecto afectivo de la interacción social afectan al aprendizaje en la ZDP. Colaborando, los participantes crean ZDP para sí mismos “where intellect and affect fused in unified whole” (Vygotsky, 1987, p. 373). El apoyo emocional incluye la confianza, el compartir riesgos en la presentación de nuevas ideas, la crítica constructiva y la creación de una zona de seguridad (Mahn y John-Steiner, 2002, p. 52). Sólo en esta zona de seguridad se puede llegar a percibir no sólo el significado del pensamiento y de la palabra, sino también su dimensión afectiva, su sentido:

Meaning is only one of the zones of sense, the most stable and precise zone [...] A word's sense is the aggregate of all psychological facts that arise in our consciousness as a result of the word. Sense is dynamic, fluid, and complex formation that has several zones that vary in their stability (Vygotsky, 1987, pp. 245-276).

Mahn y John-Steiner (2002) en su discusión sobre el papel del afecto en la práctica educativa transformadora, se centran en los modos en que «careful listening, intense dialogue and emotional support sustain the cooperative construction of understanding, of scientific discovery and of artistic forms» (p. 51). Para ellos, «an essential part of students' perezhivanie is provided by interpersonal relationships in the classroom. Such relationships are especially important with second language learners, who face additional cultural and linguistic challenges» (p. 57). Así pues, parte importante de una ZDP dinámica es el hecho de proporcionar a los alumnos una zona de seguridad emocional en el aula, tanto en la relación con los profesores como en los estudiantes entre sí, de manera que puedan sustentarse los procesos de aprendizaje a pesar de los desafíos culturales y lingüísticos adicionales que tienen los alumnos cuyas lenguas familiares no coinciden con las de la escuela.

## **1. 2. El enfoque de las múltiples literacidades**

Desde una perspectiva sociocultural, leer y escribir, además de ser procesos lingüísticos y cognitivos, son prácticas sociales definidas por la cultura. Así pues, leer y escribir no son actividades descontextualizadas y neutras, sino que son actividades situadas “within specific social practices within specific discourses” (Gee, 2000).

Si la lectura y la escritura son prácticas sociales situadas, entonces la literacidad debe pensarse como un conjunto plural y diverso de prácticas que cambian histórica, social, cultural e individualmente. En este sentido, Gee (2008) propone hablar de literacidades múltiples o plurales. Desde este enfoque, el contexto sociocultural y la experiencia de literacidad de cada familia no se ven como un impedimento externo para aprender, sino que son parte del proceso de aprendizaje. Así pues, el estudio de las familias y de sus literacidades y las propuestas que pueden surgir constituyen una oportunidad para que la experiencia de aprendizaje sea una experiencia significativa: «such projects, whether reading or acting out a book, writing or drawing one’s book, or building a robot under guidance of an illustrated text, bring two individuals together in unique experiences that become indelible in memory» (Heath, 2010, p. 33).

De acuerdo con Gee (2004) pensamos que “learning to read works best as a cultural and not an instructed process” (p. 39). Si consideramos el aprendizaje de la lectura sin los elementos sociales y emocionales que le dan sentido estamos vaciando la lectura de los aspectos culturales que lo componen y que le permiten comprender e interpretar un texto. En consecuencia, muchos alumnos llegan a aprender a leer en el sentido de decodificar el texto, pero no el sentido de comprenderlo, puesto que no han tenido experiencia del mundo al que las palabras del texto se refieren. Por eso, para muchos niños la experiencia escolar se traduce en la participación en una cultura y en unas prácticas que pueden resultar del todo extrañas a las del mundo familiar, y a veces, también, en conflicto con éstas. Así pues, el hecho de implicar a las familias y sus literacidades en el proceso de aprendizaje de los alumnos, no sólo nos permite superar una visión

dicotómica entre los dominios del hogar y la escuela, sino que también nos permite hacer emerger las prácticas familiares que pueden proporcionar mediaciones de gran valor para su apropiación con sentido en las prácticas propias de la escuela.

## **2. Análisis de la mediación afectiva en el taller “Cuentos en familia”**

“Cuentos en familia” es la experiencia de un taller quincenal de lectura que se desarrolló durante once sesiones a lo largo de un curso escolar. Las sesiones giraban en torno a la lectura de un cuento en lengua catalana que proponía la dinamizadora del taller. El taller se realizó en horario extraescolar y participaron un grupito de alumnos de diferentes orígenes culturales (de P5 a 2º de primaria) acompañados por un familiar (padres, madres, abuelos, hermanos, etc.), aparte de la dinamizadora. Cada sesión se iniciaba con el soporte material de un saco de cuentos donde se encontraban los títeres de los personajes de la historia que se iba a contar, así como también imágenes de elementos presentes en la narración escogida para cada taller. Este material era el punto de partida para elaborar las hipótesis sobre el contenido del cuento, favoreciendo la comprensión del vocabulario clave y de las estructuras lingüísticas. A partir de nombrar estos elementos se daba visibilidad a las lenguas familiares presentes, interesándose por cómo se dicen en las diferentes lenguas de los participantes. Posteriormente, se procedía a la lectura acompañada (basada en el modelo de lectura dialógica definida por Dunst, Trivette y Hamby, 2007) del cuento en voz alta y su interpretación. La lectura podía hacerla tanto la dinamizadora como, si lo deseaban, los propios alumnos y las familias. Durante la lectura, la dinamizadora facilitaba el uso de estrategias de comprensión y formulaba preguntas tanto textuales e inferenciales, como afectivas, creativas y críticas. Pero sobre todo la dinamizadora se centraba en crear las condiciones para favorecer la conversación a partir de la lectura del cuento leído, asegurando la presencia constante de las lenguas familiares, así como la apertura a las prácticas lectoras familiares de los participantes.

## **2.1. Objetivos**

El objetivo general de este trabajo es desarrollar el proceso lector desde la experiencia vivencial de leer juntos (alumnos, familiares y una dinamizadora) cuentos populares en lengua catalana. Asimismo, se quiere proporcionar un contexto significativo en el que la presencia y uso de la lengua de la escuela (en este caso el catalán) estén acompañados del reconocimiento y uso estratégicos de los repertorios lingüísticos y culturales de los alumnos y sus familias. Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos:

- Analizar las intervenciones de carácter afectivo de los familiares para el desarrollo del proceso lector de los niños, en la realización del taller “Cuentos en familia”.
- Identificar los tipos de estrategias que favorecen la comunicación a partir de los repertorios lingüísticos y culturales de los participantes para la construcción del significado del texto leído en el taller “Cuentos en familia”.

## **2.2. Metodología**

Este estudio adopta una metodología cualitativa y de cariz etnográfico. Hemos optado por este tipo de paradigma puesto que será a partir del análisis etnográfico de los datos, en su contexto original, que se procederá a la interpretación de los hechos (Richards, 2015). Así mismo, hemos optado por un estudio de casos ya que permite describir los casos estudiados en profundidad y en relación con el contexto en el que se dan; así pues, el propósito del estudio de casos no es representar al mundo, sino representar el caso (Simons, 2011). No se persigue la generalización, sino que se quiere sugerir la complejidad de la experiencia analizada teniendo en cuenta las multiplicidades de los «yo» que intervienen (tanto de los participantes como del investigador) y que dan lugar a representaciones más dinámicas, problemáticas, abiertas y complejas. (López, 2013; Vargas, González y Navarrete, 2018).

En conclusión, el presente diseño de investigación propone un estudio cualitativo, etnográfico y de casos -de tres alumnos y sus familias- sobre los que se recogen diferentes tipos de datos que emergen en un contexto en el que la investigadora asume el rol de observadora participante y, en el desarrollo de la experiencia de lectura en el taller, también de dinamizadora.

### **2.3. Participantes**

La selección de los alumnos y sus familias para participar en el proyecto de lectura compartida “Cuentos en Familia” fue realizada por las mismas maestras de una escuela de Barcelona de gran diversidad cultural, una vez conocido el proyecto. Las maestras seleccionaron a un total de seis familias de niños y niñas de 1º y 2º de primaria, ya que son los cursos en que los alumnos adquieren una cierta autonomía en el proceso lector. Tal y como explicó la jefa de estudios, escogieron entre los niños que conocían menos la lengua catalana y las familias que tenían menos relación con la escuela. Asimismo, la jefa de estudios comentó que no podía asegurar la participación constante de estas familias en el proyecto. Consideramos que la mediación de las maestras en la elección de las familias fue de gran ayuda, ya que, por un lado, ellas conocían directamente a los niños y estaban en contacto directo con ellos y, por otro, las familias tenían su confianza y estima. En este sentido, esta mediación fue un puente ideal para la introducción de la investigadora en el grupo de interés y dentro de la situación de investigación (Agar, 1980). El taller empezó con las 6 familias, pero solo mantuvieron la asistencia a lo largo de las once sesiones, 3 de ellas. Por otro lado, a partir de la cuarta sesión de lectura, cada niño participante invitó a rotación a un compañero o compañera de clase con su familia. Así pues, aparte de los alumnos focales y sus familias, en alguna sesión se contó con la participación de otro niño o niña y de sus padres. En la tabla 1 presentamos a las familias que participaron todas las sesiones de manera esquemática. Para garantizar un clima máximo de confianza, todos los nombres de los participantes que aparecen son pseudónimos.

**Tabla 1**  
*Participantes*

<b>Madre/Padre</b>	<b>Procedencia</b>	<b>Lenguas familiares</b>	<b>Alumno/alumna</b>	<b>Curso</b>
Salima	Marruecos	Árabe Español	Mourad Fatiha	2n P5
Carlos	República Dominicana	Español	Candela Andrea	1r 5è
Rhodora	Filipinas	Tagal Inglés Español	Nelia	1r

Fuente: elaboración propia

## **2.4. Procedimientos**

Todas las sesiones del taller de cuentos fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. Se sacaron fotografías de distintos momentos que la investigadora consideraba que podían plasmar interacciones entre los participantes. También, en cada sesión la investigadora anotaba sus observaciones en el diario de campo. Al finalizar el proyecto, se llevó a cabo una entrevista semidirigida (ANEXO 1) con cada una de las tres familias participantes a fin de obtener sus impresiones en relación con el desarrollo del proyecto. Estas entrevistas también fueron grabadas en audio y transcritas para su análisis.

Los datos recogidos se analizaron siguiendo las orientaciones del análisis del discurso en interacción (Casalmiglia y Tusón, 1999; Cambra y Palou, 2007; Kerbrat-Orecchioni, 2005; Palou, 2008). Para este trabajo el análisis y la interpretación de los datos se ha realizado poniendo énfasis en las intervenciones de carácter afectivo, organizando los resultados teniendo en cuenta los dos momentos del proceso de lectura del taller implicado en este estudio: la lectura acompañada y la conversación que se genera a partir de la lectura de cada cuento.

Del análisis de los datos del taller “Cuentos en familia” emergieron dos grandes categorías con sus correspondientes subcategorías que pueden apreciarse en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Categorías resultantes del análisis del taller*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
(I) Intervenciones de carácter afectivo en la lectura en voz alta acompañada por los adultos	Anticipación de la palabra o frase a leer Corrección inmediata Lectura al unísono Comentario alentador Proximidad física protectora Mirada atenta Espera
(II) Estrategias de carácter afectivo que facilitan la comunicación en la conversación alrededor de la lectura realizada	Uso del imperativo afectuoso Sugerencia de palabras Finalización de frases Expansiones Reformulaciones Encadenamientos Manejo del repertorio lingüístico Uso de la gestualidad Utilización de las imágenes Invitación a participar a través de preguntas directas y retóricas

Fuente: elaboración propia

Del análisis de los datos de las entrevistas con las familias emergieron tres categorías que se detallan en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Categorías resultantes de las entrevistas a las familias*

<b>Categorías</b>
(I) Percepción de cambios en su hijo/hija
(II) Percepción de cambios respecto a la propia persona
(III) Percepción de cambios en las literacidades familiares

Fuente: elaboración propia

Este análisis cualitativo se validó por un sistema de jueces, procediendo de la siguiente manera: la misma investigadora hizo un primer análisis de los datos recogidos y se contrastó con otra investigadora del grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL) de la Universidad de Barcelona. Las discrepancias se debatieron en una reunión de todo el equipo.

### **3. Resultados**

En primer lugar, se presentan los resultados relacionados con las intervenciones de carácter afectivo en los momentos de lectura en voz alta acompañada por los adultos y en segundo lugar las estrategias igualmente de carácter afectivo que favorecen la comunicación en los momentos de conversación alrededor de la lectura realizada.

#### **3.1. La lectura acompañada y la espera**

Del análisis de las intervenciones de carácter afectivo de los familiares para el desarrollo del proceso lector aparece como estrategia más recurrente el acompañamiento paciente, afectuoso, interesado y expectantemente positivo en distintos momentos de lectura en voz alta. Se trata de una lectura acompañada que se teje de manera dinámica, con el patrón de base de confianza, estima y seguridad de no ser juzgado. Actitudes que se manifiestan por la alternancia respetuosa y regulada de los turnos de lectura según las posibilidades del aprendiz y el diálogo acompañado en todo momento por un tono de voz amoroso, una mirada atenta y una proximidad física protectora.

Destacamos el siguiente fragmento (sesión 7, S11F63) para ilustrar la puesta en marcha de dicho acompañamiento:

NELIA y RHODORA – (R. lee de una en una las palabras y N. las repite) **punxegut del seu sac i punxa|**  
NELIA - **la por**  
RHODORA - **pe**  
NELIA – (a partir de aquí la niña empieza a leer sola) **pedra e encara no és del tot | cu |**  
RHODORA - **cuïta**  
NELIA - (la niña sigue leyendo sola) **cuïta si m’ho pre**  
RHODORA - **per**  
NELIA - **permeteu me l’emporto pel sopar de demà diu la gallina li pregunta ja se’n va sí respon el llop però no us agraeixo aquesta ve vetllada tan agradable que tornarà aviat pregunta l’ànec el llop no respon<sup>1</sup>.**

En esta sesión Nelia consigue el reto de leer en voz alta por primera vez. La niña logra este reto gracias a las estrategias que utiliza su madre que le aseguran el apoyo emocional necesario para soltarse. Vemos cómo, durante la lectura, la proximidad física (abrazo, mirada atenta) se convierte en una estrategia que sobrepasa el ámbito cognitivo para situarse en la esfera emocional. Ambas voces, la de la madre y la de su hija, se van intercalando, leen al unísono y poco a poco la voz de la madre deja paso a la voz de la niña. Este fragmento nos resume la clave de la lectura acompañada.

Crear una situación de interacción entre niño, texto y lector más experto a partir del interés, como puede ser quizás la lectura de un cuento, proporciona la puerta de entrada para el aprendizaje de la lectura. En esta interacción el lector más experto lee para el aprendiz y poco a poco le va dejando responsabilidades a medida que el lector puede asumirlas o lo pide. El adulto va regulando sus ayudas en función de los conocimientos y habilidades lectoras del niño.

Queremos resaltar como estrategia propia y específica "la espera". Los resultados del análisis de los momentos de interacción

---

<sup>1</sup> La negrita indica lectura en voz alta del texto.

entre Nelia y su madre nos ha llevado a reflexionar sobre la importancia de los tiempos y de tenerlos en cuenta en el proceso de adquisición de las lenguas. Los silencios de la niña que se observaron en las primeras seis sesiones no muestran ausencia ni lejanía, al contrario, son silencios participativos que esperan poder manifestarse. Primero lo hace mediante la voz de la madre, después con las de ambas, madre e hija, juntas e intercaladas, y, finalmente, con la sola voz de la niña. Este ejemplo nos recuerda y avala que debemos cultivar una y otra vez la actitud de espera activa para acompañar a los niños en sus primeros intentos de lectura. Por todo ello, los resultados obtenidos nos permiten evidenciar la relevancia del concepto de *perezhivanie* de Vygotsky, que, tal y como hemos visto antes, expande la noción de ZDP incluyendo la emoción. Concretamente, la proximidad física, la mirada atenta y el diálogo constante, sobre todo con los propios familiares, crean durante las sesiones una zona de seguridad para los niños y sostienen la construcción cooperativa de su comprensión del texto compartido.

### ***3.2. La creación de un espacio de conversación acogedor***

Dentro de las estrategias que se han identificado para favorecer la dimensión afectiva de la comunicación destacamos la creación de un espacio de conversación acogedor como condición básica para que emerjan los repertorios lingüísticos y culturales de los participantes y pueda construirse un significado del texto.

La creación de un espacio de conversación -previa, durante y posterior de la lectura- acogedor en el que el alumno se sienta amparado y no se sienta cuestionado es una condición indispensable para potenciar la comunicación. Se trata de saber generar un espacio donde todos los participantes se sientan seguros independientemente de la lengua o lenguas que hablen, y esta seguridad arraiga en la aceptación, reconocimiento, flexibilidad y respeto. De esta forma cada interlocutor puede expresar sus ideas a pesar de las dificultades lingüísticas con las que se podría enfrentar, poniendo en marcha estrategias plurilingües que posibilitan y amplían las intervenciones de los participantes en la conversación tal como también comprueba Greco (2021).

Valga como ejemplo paradigmático la intervención espontánea de Mourad en español, adoptando un cambio de lengua y de registro, en el siguiente fragmento de conversación de la sesión 7 (S10F56):

DINAMIZADORA: Estan contents ¿per què penseu que estan tant contents els animals?

MOURAD – *porque*:: |mmm| *porque*:: | *se lo estan pasando genial*  
/2

El hecho de poder transitar entre lenguas y registros diferentes, como podemos observar en el fragmento anterior, extiende las posibilidades de intervenciones por parte de los participantes que de este modo tienen menos posibilidades de quedarse al margen de la conversación debido a las dificultades lingüísticas. Asimismo, podemos ver cómo el hecho de pasar a un registro más coloquial facilita que el sujeto pueda consultar su experiencia y sus conocimientos para relacionarlos con la información del texto y establecer conexiones.

La investigación nos ha permitido confirmar los resultados de las investigaciones de Mahn y John-Steiner (2002) que consideran que la relación de apoyo emocional es especialmente importante con niños con lenguas familiares que no coinciden con la lengua vehicular de la escuela (en este caso el catalán), ya que se enfrentan a retos culturales y lingüísticos adicionales. Una experiencia de lectura que proporciona un espacio de seguridad emocional para los niños promueve una búsqueda del "sentido" que permite superar, o intentarlo, las dificultades lingüísticas. Las palabras son vividas y vinculadas a la situación de lectura compartida, por lo que tienen sentido a nivel de experiencia antes que a nivel de «instrucción». Por eso, una situación de seguridad emocional favorece la comunicación, la participación y la construcción de sentido. Esta seguridad permite al niño arriesgarse a participar en la conversación sin miedo a equivocarse porque percibe la seguridad de que no va a ser juzgado.

---

<sup>2</sup> La lectura de los cuentos y la conversación sobre ellos se realiza en catalán. La cursiva indica que se usa otra lengua.

Así pues, en el ejemplo siguiente, podemos observar cómo Mourad (sesión 8, S2F6), para obviar las dificultades lingüísticas, pone en marcha una serie de estrategias plurilingües para llevar a cabo su intervención:

SALIMA – *habla*  
MOURAD – que era un llop/  
DINAMIZADORA – |ahah |  
MOURAD – |ehe | era molt vell i no tenia dents  
[...]  
MOURAD – i llavors tenia una:: |ehe |  
SALIMA – pedra  
MOURAD – |eh sí! pedra/  
[...]  
MOURAD – i:: |mhm | i després trobava una:: |mhm | |eh ¿cómo se llama? |mhm /sí mhm /mhm /jai! ¿cómo se llama?  
[...]  
MOURAD – i el llop |mhm | |jai! i:: |mhm | |ehe | |mhm |  
DINAMIZADORA – ¿i què van fer?  
SALIMA: *llamar a la porta*  
MOURAD – i:: fa:: fa toc toc a la porta:: / i:: | |ehe | el  
SALIMA: *obre*  
MOURAD – i la gallina li obre i el llop li diu:: et et faré una sopa de pedra a l'aigua\  
[...]  
MOURAD – no me'n recordo més\<

Podemos observar cómo los niños, para obviar las dificultades lingüísticas, ponen en marcha una serie de estrategias plurilingües como: prolongación de sonidos vocálicos, repeticiones, interyecciones, sonidos rumiativos, simplificación del texto cuando se usa la lengua meta, preguntas retóricas, preguntas directas a los demás participantes, uso de la gestualidad, recurso a las imágenes, cambios de lengua. Por otra parte, estas estrategias también generan la puesta en marcha de unas estrategias de ayuda por parte de los demás participantes que intervienen en la construcción de la frase, en particular encontramos: el uso del imperativo cariñoso por parte de los familiares para que los niños participen en la conversación, el uso de frases completivas, sugerencia de palabras, expansiones, reformulaciones, encadenamientos

y otras estrategias lingüísticas (Sánchez-Cano, 2009). De este modo, la lectura del cuento y la conversación a partir del cuento se convierte en proceso de interpretación del texto como el recurso para la mejora de las expresiones lingüísticas y comunicativas de los participantes.

En este sentido, y de acuerdo con De Temple y Snow (2001), la conversación a partir de y sobre el texto se convierte en parte orgánica de la actividad de lectura: «the social, conversational activity that occurs around literacy must be incorporated in to our notions of what reading is». Así pues, vemos la «participation in literate conversation, both as a metaphor for being literate and as a very literal context for developing literacy skills, knowledge, and motivation» (p. 56).

## **Conclusiones**

Los resultados obtenidos en este trabajo nos permiten afirmar que la presencia y la colaboración de los padres en los talleres “Cuentos en familia” soportan la motivación a la lectura de los niños, en particular en el mantenimiento de una actitud positiva y favorable. Tal y como hemos visto en el marco teórico, Guthrie y Knowles (2001) hablan de actitud y la definen como un sistema de sentimientos relacionados con la lectura que hace que el aprendiz se aproxime a ella o la evite. Así, la presencia de los padres, y más concretamente sus intervenciones orales, apoyadas en elementos paralingüísticos y proxémicos afectuosos, promueven una respuesta afectiva positiva hacia la lectura. Concretamente, los padres actúan sobre el sentimiento de competencia (self efficacy) y autoestima, en palabras de Foncubierta y Fonseca (2018), de los niños con estrategias de apoyo que los animan a participar en la lectura en voz alta y en la conversación. De estas estrategias hemos destacado: la lectura acompañada y la espera; y la creación de un clima acogedor que potencie la puesta en marcha de una serie de estrategias plurilingües que sostengan la conversación. Hemos podido ver cómo propiciar una experiencia de lectura con la participación de la familia permite contar con aquellos elementos sociales y emocionales que connotan las prácticas familiares y que generan mediaciones afectivas, cognitivas y lingüísticas de gran valor.

En particular, hemos podido observar cómo las relaciones interpersonales entre los participantes en las sesiones de cuentos proporcionan un apoyo emocional a la perezhivanie, es decir, en palabras de Mahn y John-Steiner (2002), los modos en que los participantes perciben, experimentan y procesan los aspectos emocionales de la interacción social. Hemos destacado que la proximidad física, la mirada atenta y el diálogo constante, sobre todo entre los propios familiares, actúan como pilares que sustentan la seguridad afectiva de los niños y posibilitan que éstos se sientan cómodos y puedan contribuir a la construcción colectiva de la comprensión de los cuentos. El taller “cuentos en familia” ha logrado ser una experiencia de lectura que proporciona un espacio de seguridad emocional gracias al cual el niño puede desviar su inseguridad lingüística en favor de la comunicación, la participación y la construcción de sentido. En ausencia de esa seguridad el niño difícilmente asume el riesgo de exponerse a un posible fracaso comunicativo.

La presente investigación nos lleva a remarcar la relevancia del aprendizaje de la lectura como proceso que precisa de mediación y la importancia de ofrecer espacios debidamente diseñados que promuevan experiencias lectoras placenteras. Todos ellos son aspectos que concuerdan con Bueno, Forés y Ruiz (2023) cuando apuntan que el estado emocional es un factor primordial relacionado con las implicaciones positivas de la lectura en voz alta con los niños. Se advierte que compartir tiempos de lectura en voz alta con sensación de estrés puede perjudicar los vínculos emocionales y el mismo aprendizaje de la lectura. En este sentido, no se trata sólo de poder contar con la figura de un experto que potencia el diálogo con el texto, sino de multiplicar los tipos de intervenciones de carácter afectivo entre los lectores. Las mediaciones se dan entre todos los participantes, y no sólo por parte de la dinamizadora, favoreciendo una transformación recíproca gracias a una mediación cognitiva, afectiva y lingüística. Estas mediaciones no son los resultados de técnicas de lecturas que se pueden aprender a priori y de forma descontextualizada, sino son el resultado de las intervenciones que se dan durante el proceso lector y no pueden ser desvinculadas de ello. En otras palabras, las mediaciones

son el resultado de estrategias adquiridas con la experiencia reflexionada, siempre contextualizada y nueva, en las que el dinamizador acompaña a la lectura de forma atenta, sensible, consciente, reflexiva y pertinente. Son estas mediaciones las que vinculan el proceso lector a las prácticas escolares y al mismo tiempo a las literacidades familiares de cada uno.

En el siguiente fragmento de la entrevista con una de las madres se aprecia cómo la experiencia de la lectura vivida en el taller ha generado una actitud positiva hacia la lectura. Tanto es así que se recrea la situación de relectura del mismo cuento en la experiencia familiar.

Salima (mare del Mourad): Una vez | cuando mi niño estaba explicando eso del Patufet | como que a la niña le ha gustado mucho/ el niño antes de de cantar la canción patim\ la niña ya estaba cantándola [...] sí\ y también cuando le dice la pancha del boi ella se pone a carcajadas a reír\ porque sabe que ha tirado un pet/ y sale volando::/ (riendo) y Mourad le dice que una manera:: ya sabes con gestos::

En este fragmento se aprecia también la anticipación de los aspectos emocionales relacionados con la lectura del cuento y cómo se personaliza el acto de leer en el contexto familiar. Así pues, el conocimiento recogido por parte de los participantes en el proyecto no es el resultado del ejercicio repetitivo de unos modelos de aprendizaje sino que es el resultado de la vivencia personal de leer y comentar cuentos en compañía. Una experiencia en la que la dimensión afectiva de la interacción social afecta a la construcción de los significados y, de forma específica, al aprendizaje de la lectura.

Para finalizar, nos parece interesante resaltar las potencialidades y los límites de este estudio. Por un lado, este estudio podría servir para promover una nueva mirada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, una mirada atenta tanto a la dimensión afectiva como al papel que pueden tener las literacidades familiares de los alumnos en el marco escolar. En particular, sería interesante ver si podrían aplicarse las estrategias emergidas en este estudio en los procesos de lectura en contextos plurilingües y pluriculturales y ver si pueden contribuir a favorecer una aproximación global al proceso

lector. Eso sí, desde una perspectiva inspiradora y no de método. Sin embargo, sería conveniente realizar un estudio con una muestra más amplia.

Por otro lado, este estudio podría servir de inspiración para nuevas propuestas didácticas enfocadas en las literacidades familiares y a su potencial como instrumento de construcción del sentido y significado de los aprendizajes. Se trata, por tanto, de facilitar a la escuela un conjunto de espacios de aprendizaje promovidos y sostenidos para prácticas educativas híbridas que construyen nuevas formas de literacidades y que, al mismo tiempo, aseguran el progreso escolar de todos los alumnos.

## Referencias bibliográficas

Agar, M. (1980). *Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.

Auerbach, E. R. (1989). Towards a socio-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59, 165-181.

Bueno, D., Forés, A., y Ruiz Bueno A. (2023). *Els beneficis de la lectura en veu alta*. Barcelona: Enciclopèdia.

Bus, A. (2001). Parent-child book reading through the lens of attachment theory. En: C. Snow y L. Verhoeven (Eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups* (pp. 39-53). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cambra, M., y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y educación*, 19(2), 149-163.

Corsi, A. (2019). «Contes en família»: les interaccions en un projecte de lectura compartida i dialogada en un context plurilingüe i pluricultural. Tesis doctoral presentada en la Universitat de Barcelona. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/668713>

De Temple, J. M., y Snow, C. E. (2001) Conversations about literacy: social mediation of psycholinguistic activity. En C. Snow y L. Verhoeven (Eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups* (pp.55-69). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., y Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(4), 370-378.

Foncubierta Muriel, J. M., y Fonseca Mora, M. D. C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28, 11-42. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11>

Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies. From ‘social situated’ to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp.180-196). Nova York: Routledge.

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.

Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. New York: Routledge.

Greco, S. (2021). Comunicar y traducir: una perspectiva científica para un enfoque didáctico. *Tejuelo*, 34, 42-82. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.49>

Gurdon, M. C. (2019). *The enchanted hour: the miraculous power of reading aloud in the age of distraction*. New York: Harper.

Guthrie, J., y Knowles, K. (2001). Promoting reading motivation. En C. Snow y L. Verhoeven (Eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups* (pp. 159-176). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Heath, S. B. (2010). Family literacy or community learning? Some critical questions on perspective. En K. Dunsmore y D. Fisher (Eds.), *Bringing literacy home* (pp. 15-41). Newark, DE: International Reading Association.

Henao López, G. C., y García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista*

*Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802.  
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Colin.

Leseman, P., y De Jong, P. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? En C. Snow y L. Verhoeven (Eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups* (pp. 71-93). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.  
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>

Luria, A. R. (1987). Afterword. En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum.

Mahn, H., y John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: a vygotskian view of emotions. En G. Wells y C. Guy (Eds.), *Learning for life in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 46-58). Oxford: Blackwell Publishing.

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Pérez Infante, C. (2018). Múltiples ventajas de la lectura compartida en el hogar. *Tejuelo*, 28, 185-218. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.185>

Richards, K. (2015). Qualitative research. En J. D. Brown y C. Coombe (Eds.), *The Cambridge guide to reserch in language teaching and learning* (pp. 61-67). Cambridge: Cambridge University Press,.

Sánchez-Cano, M. (Coord.). (2009). *La conversación en pequeños grupos en el aula*. Barcelona. Graó.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.

Teberosky, A., y Sepúlveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 7(2). doi: <https://doi.org/10.9771/re.v7i2.25327>

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based approach of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vargas, I., González, X., y Navarrete, T. (2018). Metodología activa en el Estudio de Caso para desarrollo del pensamiento crítico y sentido ético. *Enfermería universitaria*, 15(3), 244-254. doi: <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.3.65988>

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. doi: <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Vygotsky, L. S., (1987). Thinking and speech. En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum.

## **Anexo I:** guion de la entrevista semiestructurada a los familiares.

- Saludos e introducción.
  - ¿Me podrías explicar cuál ha sido el motivo más importante que te ha llevado a asistir a todos los encuentros que hemos preparado?
  - ¿Me podrías comentar cómo te sentías durante la sesión?
  - ¿Cómo piensas que se sentían tus hijos?
  - ¿Qué crees que ha sido más importante de esta experiencia en general? ¿Y en relación a la lectura?
  - ¿Te parece que ha sido útil para ti participar en este proyecto? ¿Por qué? ¿Y para los niños?
  - ¿Ha cambiado tu manera de leer junto con tus hijos respecto a como lo hacías antes de empezar este proyecto?
  - ¿Me podrías describir una escena en que tú y tu hija leáis juntas? ¿Y una con tu hijo? ¿Y con los dos juntos?
  - ¿Repetirías esta experiencia? ¿Por qué? ¿Cambiarías alguna cosa?
  - ¿Te gustaría hacer también otro tipo de actividades en la escuela de tus niños? ¿Cuáles?
  - ¿Quisieras añadir alguna cosa de la que no hayamos hablado?
- Agradecimientos.

# ***Lenguaje descriptivo en la expresión oral de emociones en lengua extranjera: estado de la cuestión***\*

## ***Descriptive Language in The Oral Expression of Emotions in a Foreign Language: State of The Art***

**Teresa Simón Cabodevilla**

Universidad Nebrija

[tsimon@nebrija.es](mailto:tsimon@nebrija.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-7881-7155>

**Susana Martín Leralta**

Universidad Nebrija

[smartinl@nebrija.es](mailto:smartinl@nebrija.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-1816-1967>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.38.71

Fecha de recepción: 14/09/2022

Fecha de aceptación: 01/03/2023



Simón Cabodevilla, T., y Martín Leralta, S. (2023). Lenguaje descriptivo en la expresión oral de emociones en lengua extranjera: estado de la cuestión3F3F. *Tejuelo*, 38, 71-100.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.13>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Emoción, memoria, identidad lingüística y aculturación emocional: Su influencia en el aprendizaje de español como lengua de migración (EMILIA)” [FFI2017-83166-C2-2-R] financiado por el Programa Estatal de investigación I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

**Resumen:** La intención del presente artículo es realizar una revisión de las investigaciones previas que se centran en el análisis de la expresión verbal de las emociones en lenguas adicionales. Dado el auge que el estudio en el campo de las emociones está teniendo en la Lingüística Aplicada desde inicios de los años 90 del siglo pasado, se precisa comenzar con un análisis esclarecedor de la terminología en relación a aquellos elementos lingüísticos de diversa índole que entran en juego a la hora de comunicar nuestras emociones o las de terceros, que pueden ser de tipo descriptivo o expresivo, según hagan referencia o expresen emociones. A partir de esta aclaración, se examinan los trabajos enfocados en el análisis del lenguaje descriptivo en la expresión oral de las emociones en una lengua adicional, concretamente los que abordan el léxico emocional, sus dimensiones (valencia y activación, entre otras) y otros aspectos identificados. El esbozo de tal estado de la cuestión pretende favorecer la interpretación de los hallazgos en el área, identificar las líneas actualmente abiertas y señalar ciertas repercusiones para la enseñanza de lenguas adicionales.

**Palabras clave:** expresión emocional; lengua adicional; lenguaje descriptivo; lenguaje expresivo; expresión oral.

**Abstract:** The aim of the present paper is to conduct a review of the previous research focused on the analysis of the verbal expression of emotions in additional languages. Due to the rise that the study in the field of emotions is having in Applied Linguistics since the early 90s of the past century, it is necessary to start with a clarifying analysis of the terminology used in relation to those linguistic elements of different nature that come into play when we communicate our emotions. These elements can be descriptive or expressive depending on if they refer or express emotions. From this clarification we examine different works focused on the analysis of the descriptive language in the oral expression of emotions in an additional language, specifically the ones that address the emotional vocabulary, their dimensions (valence and arousal, among others) and other identified aspects. This outline of the state of art intend to favour the interpretation of the findings in the field of study, identify the future lines of research and highlight some of the effects for the teaching of additional languages.

**Keywords:** emotional expression; additional language; descriptive language; expressive language; oral expression.

# I

## ntroducción

Desde inicios del presente siglo se aprecia un notable interés por estudiar diversos aspectos relacionados con las emociones y las lenguas adicionales<sup>3</sup> desde diferentes ángulos, lo que se ha considerado el despegue de la investigación en las emociones en adquisición de segundas lenguas (Dewaele, 2022). Dentro de este campo de naturaleza multidisciplinar nos interesa el plano lingüístico, con el propósito de conocer las investigaciones que indagan la expresión verbal de las emociones en una lengua adicional (LX). De acuerdo con Burns y Beier (1973), el verbal es el canal más explícito y que transmite el significado léxico, mientras que el vocal (tono, ritmo, timbre, etc.) y el visual (postura, gestos, expresión facial) pueden expresar igualmente significado afectivo y connotativo. En una LX, puede suponer un mayor

---

<sup>3</sup> De ahora en adelante se empleará lengua adicional (con las siglas LX) en lugar de lengua extranjera, ya que consideramos que en la realidad multilingüe actual cada vez es más frecuente que los hablantes no consideren “extranjera” una lengua que manejan como secundaria o tercera en su comunicación usual. Igualmente, y según las recomendaciones de Dewaele (2018), intentamos evitar el uso de los términos nativo y no nativo. No obstante, se conservan los términos español lengua extranjera (ELE) o segunda lengua (L2) en aquellas referencias en las que sea indispensable mantenernos fieles a su contenido.

esfuerzo la correcta interpretación e identificación de todas las señales que transmiten emocionalidad y son expresadas simultáneamente por los tres canales (Dewaele, 2021). El presente trabajo revisa las investigaciones previas sobre el lenguaje descriptivo empleado para expresar verbalmente las emociones propias o de otros en una lengua adicional. La acotación de los elementos lingüísticos descriptivos se realiza a partir de la distinción de Foolen (2016) entre las funciones referencial o descriptiva del lenguaje, relacionada con la gramática, el léxico y el significado connotativo, y la expresiva, relativa a los elementos lingüísticos expresivos (intensificadores, sufijación apreciativa, reduplicaciones, interjecciones, prosodia, etc.) que transmiten significado emocional.

Dada la profusión de estudios empíricos relativos a este asunto en el momento actual (Blanco y Martín Leralta, en prensa; Gkonou et al., 2020; Mackenzie y Alba-Juez, 2019; Mavrou et al., 2022; Schiewer et al., en prensa; Simons y Smits, 2021, entre otros), conviene disponer de un estado de la cuestión que permita una adecuada comprensión de los mismos y de sus repercusiones para la didáctica de la competencia lingüística comunicativa en LX. El presente artículo contribuye a una aclaración terminológica y conceptual, una clasificación de estudios según su foco de interés y un análisis de sus procedimientos, resultados y aportaciones a la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas atendiendo a la dimensión emocional e identitaria de los hablantes.

Adoptamos el criterio aplicado por Foolen (2016), Majid (2012), Bednarek (2008), Kövecses (2000) y Besnier (1990), al distinguir entre recursos emocionales descriptivos (función referencial o descriptiva) y expresivos (función expresiva).

Dada la complejidad para el manejo bibliográfico provocada por la diversidad terminológica, comenzamos puntualizando la nomenclatura empleada por los diferentes autores, que se aclarará conceptualmente a lo largo del artículo.

**Tabla 1**

*Denominación de los recursos descriptivos y expresivos según diferentes investigadores*

<b>Autores/as</b>	<b>Terminología aplicada a los recursos emocionales descriptivos</b>	<b>Terminología aplicada a los recursos emocionales expresivos</b>
Foolen (2016, p. 473)	Función referencial Descriptivos	Función expresiva Expresivos
Majid (2012, p. 432)	Significado descriptivo	Significado expresivo
Bednarek (2008, p. 11)	<i>Emotion talk</i>	<i>Emotional talk</i>
Koven (2004, p. 474)	<i>Talk about emotion</i>	<i>Emotional talk</i>
Kövecses (2000, p. 2)	Palabras emocionales descriptivas	Palabras emocionales expresivas
Besnier (1990, p. 422)	Recursos descriptivos Ítems léxicos	Recursos expresivos Dispositivos afectivos

Fuente: elaboración propia

La revisión de las investigaciones se estructura en tres bloques. En primer lugar, las relacionadas específicamente con el léxico emocional, seguidas de las relativas a las dimensiones del léxico, para finalizar con los estudios que analizan tanto el léxico emocional como sus dimensiones y/u otros recursos que pueden ser de tipo descriptivo o expresivo. Dado que los saberes y experiencias relacionados directamente con una emoción se almacenan mejor y a más largo plazo en la memoria (Álvarez Ramos et al., 2021), se apuntarán brevemente algunas repercusiones para la enseñanza.

## 1. Estudios sobre el léxico emocional

Integra nuestro repertorio léxico un grupo de palabras que designan experiencias y eventos emocionales, como *enfadarse, alegría, triste, mal, amar, ira*, etc. Estos términos emocionales de tipo descriptivo forman una categoría aparte en nuestro lexicón (Pavlenko, 2008a) y pueden pertenecer a cualquier categoría gramatical que tenga significado. Bednarek (2008, p. 17) ofrece una definición de *término emocional* adecuada al considerarlo un ítem léxico que denota emoción en un sentido amplio, ya sea afecto, sentimiento, estado emocional, humor, etc. Tal y como añade Majid (2012), estas palabras son más fáciles de analizar y de localizar que otros recursos emocionales como

los expresivos, que están presentes en todos los niveles de la lengua. Los elementos expresivos pueden ser tan variados como la sufijación apreciativa, intensificadores, reduplicaciones, repeticiones, interjecciones y prosodia. Por el contrario, los descriptivos se localizarían únicamente en el nivel léxico y son mucho menos naturales y espontáneos que los anteriores (Majid, 2012). Investigaciones como las de Abdel Salam El-Dakhs y Altarriba (2019) o Jiménez Catalán y Dewaele (2017) han revelado que poseen un procesamiento distinto al de los términos no emocionales, por lo que forman una categoría aparte dentro del lexicón y deben tratarse como tal, según sugirieron Abdel Salam El-Dakhs y Altarriba (2019) o Pavlenko (2008a).

Esta investigadora llevó a cabo una distinción más precisa entre palabras emocionales (*emotion words*), palabras cargadas de emoción (*emotion-laden words*) y palabras relacionadas con las emociones (*emotion-related words*), distinción muy acertada en el campo de estudio. Las palabras emocionales serían aquellas que directamente se refieren a estados afectivos particulares (*alegre, enfadado*)<sup>4</sup> o procesos (*preocuparse, enfurecerse*) y funcionan tanto para describirlos (*ella está triste*) como para expresarlos (*me siento triste*). Esta definición no incluye a un tercer grupo de palabras, las relacionadas con las emociones, como *berrinche, lágrimas* o *gritar*, que son aquellas que pueden describir comportamientos relacionados con emociones particulares sin nombrarlas directamente. Las palabras cargadas de emoción tampoco se refieren directamente a las emociones, pero pueden inducir las en los interlocutores (*cáncer, maligno*) o remitir a ellas (*tarado, perdedor*), con lo que pueden ser fuertemente emocionales. Esta categoría se subdivide en seis grupos: (1) palabras tabú y groserías; (2) insultos; (3) reprimendas; (4) términos cariñosos; (5) palabras aversivas e (6) interjecciones.

A pesar del gran trabajo clasificatorio, la distinción entre los tipos y subtipos no es del todo clara, ya que, según la autora, muchas palabras tabú podrían funcionar como insultos o denotar amistad o afecto según el contexto en el que se emitan, del mismo modo que

---

<sup>4</sup> Ejemplos de Pavlenko (2008a, p. 148).

ciertas palabras que no están cargadas de emoción podrían apropiarse de connotaciones emocionales en el propio discurso. En este sentido, Foolen (2016) apunta a que la carga emocional que tiene una palabra puede experimentar cambios sociales en el tiempo, pasando de positiva a negativa o viceversa, por lo que su carácter peyorativo podría variar.

Gracias a los trabajos de Dewaele y Pavlenko el estudio del léxico emocional comenzó a ganar reconocimiento y popularidad. En su investigación de 2002, dividida en dos fases, analizaron las cinco variables que podían afectar al uso del vocabulario emocional en una LX: el nivel de dominio lingüístico en la lengua meta, la competencia sociocultural, el género, el tipo de material lingüístico y el nivel de extraversión. Los informantes (29 flamencos aprendientes de francés y 34 rusos aprendientes de inglés) participaron en conversaciones informales acerca de sus estudios, gustos y aficiones, grabadas y transcritas para conformar el corpus. El nivel de dominio lingüístico afectó solo en el grupo de aprendientes de francés, los de nivel más avanzado. Este grupo, además, empleó en sus entrevistas un mayor número de palabras emocionales o *tokens* (todas las palabras contando también sus repeticiones) que el resto, pero no empleó más *types* emocionales (palabras emocionales sin contar sus repeticiones), evidenciando que no se hacía un uso de léxico más rico que en los niveles de mayor dominio. El grupo de mujeres y los hablantes con niveles más altos de extraversión emplearon mayor número de *tokens* emocionales y de *types*, es decir, un vocabulario más variado, mientras que los de competencia sociocultural más alta también emplearon más *types*.

Un año más tarde, los mismos autores examinaron la influencia de la lengua y la cultura en la diversidad léxica y productividad<sup>5</sup> en narraciones orales que relataban un evento de tipo emocional representado en un vídeo de tres minutos de duración. Participaron un total de 258 informantes divididos en tres grupos: dos de monolingües

---

<sup>5</sup> En este estudio se define productividad léxica como el número total de palabras (*tokens*) de un texto. También se señala la dificultad de definir y medir la variable diversidad léxica, que cuenta con numerosas propuestas de índices léxicos hasta el momento, una de ellas, bastante controvertida, ha sido la ratio *type-token*.

hablantes de ruso y de inglés como L1 y un grupo de aprendientes de inglés. En relación con la diversidad y productividad léxicas, los resultados no obtuvieron correlaciones significativas. En cuanto a la productividad léxica, tanto el género como el tipo de material no parecieron estar ligados a esta variable, mientras que en relación con la diversidad léxica sí se hallaron diferencias significativas (aunque bajas) en la variable género, con mayor tendencia de las mujeres de todos los grupos a aportar más detalle léxico en las descripciones. Además, las narraciones orales en inglés L1 mostraron menor diversidad léxica que las de ruso L1, mientras que las de los participantes rusos bilingües se aproximaron a las de los informantes de ruso L1. Los resultados sugieren que el proceso de reestructuración conceptual de la lengua objeto de estudio está teniendo lugar, si bien ciertas áreas de conocimiento pragmático aún no están afectadas del todo por la influencia de la nueva lengua (Dewaele y Pavlenko, 2003, p. 137). Ambos estudios contribuyeron a iniciar una fructífera línea de investigación, aunque en este primer estadio no se abordaban las dimensiones del léxico y las muestras de lengua analizadas no trataban sobre temas emocionales personales, dos aspectos que en trabajos posteriores guiarían la tendencia.

También con corpus orales de aprendientes y de monolingües de inglés y ruso, Pavlenko y Driagina (2007) analizaron y compararon las narraciones provocadas por un mismo estímulo visual (un vídeo breve), con el objetivo de analizar el vocabulario emocional. Los 129 participantes de este estudio fueron divididos en tres grupos, dos grupos de usuarios monolingües de inglés y de ruso, y un tercero de estadounidenses aprendientes de ruso de nivel avanzado. Fueron cuatro las variables analizadas: codificación gramatical de la emoción, distribución de las palabras a través de las categorías morfosintácticas, construcciones sintácticas y palabras emocionales específicas de cada lengua y cultura. Los resultados mostraron que las narraciones de los aprendientes de ruso de nivel avanzado se acercaban más al patrón de la lengua que aprendían (más verbal) que al de su propia L1 (más adjetival). Entre ambos grupos también se observaron diferencias, como un exceso de uso de contracciones de tipo adverbial y un menor uso de palabras emocionales en sus narraciones. Los resultados apuntan a

efectos entre las lenguas en el lexicón mental tanto de una forma amplia (adquisición del vocabulario emocional en una LX), como específica (la selección léxica en el lexicón mental en la LX). Además, se señalan como una de las causas principales los contenidos de los manuales de ruso empleados, que no mostraban de forma explícita las especificidades del vocabulario emocional ruso. Las autoras abogan por incorporar el vocabulario emocional en las aulas de LX mediante una instrucción explícita a través de diferentes dinámicas y ejercicios que eleven la conciencia metalingüística y ofrezcan la oportunidad de practicar la expresión de sus propias emociones y las de otros.

Las investigaciones hasta aquí revisadas fueron pioneras en el estudio de la expresión emocional en lenguas adicionales y constituyen el primer paso hacia el análisis del léxico emocional, asunto que abordaron empleando corpus orales tanto de aprendientes (Dewaele y Pavlenko, 2002), como comparando aprendientes y monolingües (Dewaele y Pavlenko, 2003; Pavlenko y Driagina, 2007). Estos corpus fueron creados a partir de entrevistas informales (Dewaele y Pavlenko, 2002) o de narraciones orales provocadas por un mismo estímulo visual emocional (Dewaele y Pavlenko, 2003; Pavlenko y Driagina, 2007), lo que avala el uso de las narraciones orales como un género adecuado para la comparación de la expresión de las emociones entre diferentes lenguas y culturas. Muchas han sido las variables analizadas: competencia sociocultural, tipo de material, género, nivel de extraversión, diversidad y productividad léxicas y nivel de dominio de la lengua meta, principalmente. Estos trabajos iniciales no incorporaron a su análisis las dimensiones del léxico emocional, algo añadido en estudios posteriores como un aspecto inherente a las palabras merecedor de observarse en cualquier análisis léxico. Asimismo, entre las muestras de lengua analizadas no se contó con narraciones de experiencias emocionales personales (según terminología de Pavlenko, 2008b), relatos que se van a mostrar muy valiosos en el estudio de la comunicación de las emociones en lenguas adicionales.

Así, la aportación de los primeros estudios consiste en examinar de forma exhaustiva las diferentes variables que pueden afectar al uso del léxico emocional, lo que abre las puertas a la comprensión del

proceso de aprendizaje del vocabulario emocional y los factores influyentes.

## 2. Estudios sobre las dimensiones del léxico emocional

Las palabras poseen un carácter altamente evocador. Ese significado añadido o emotivo, denominado connotación o valencia, sirve para medir el grado positivo o negativo que una palabra evoca mediante una asociación subjetiva. Esta asociación es bastante estable dentro de una misma comunidad lingüística (Foolen, 2015).

Las principales dimensiones del léxico mediante las que se codifica el significado connotativo son la valencia, la activación<sup>6</sup> y el control o dominancia. Russell (1980) propuso un modelo dimensional de las emociones para entenderlas en relación a un eje donde se sitúan las diferentes dimensiones (agradable o positivo frente a desagradable o negativo y calmado frente a activado). Los modelos posteriores mantienen la valencia y la activación como componentes fundamentales en la clasificación de las experiencias afectivas (Stadthagen-González et al., 2017), aunque algunos añaden el control y la cohesión social. A continuación, se revisan las investigaciones que examinan estas dimensiones del léxico emocional.

Cabe comenzar por las que persiguen comprobar la denominada *Pollyanna hypothesis* (Boucher y Osgood, 1969), esto es, la tendencia a lo positivo (*positivity bias*) en el uso de palabras emocionales en diversas lenguas, el inglés entre ellas. Boucher y Osgood (1969) trataron de encontrar evidencia de esta hipótesis en trece lenguas diferentes, entre las que se incluía el español. Para ello, compilaron 100 sustantivos presentes en todas las lenguas (*madre, árbol, casa, simpatía...*) traducidos a las 13 lenguas y los mostraron en una tarea de asociación de palabras en la que 100 participantes debían asignar a cada

---

<sup>6</sup> Dentro de este contexto, entendemos la valencia como la evaluación positivo-negativo o agradable-desagradable; la activación (excitación-calma) y el control (potencia, poder y dominancia), tal y como resume Fontaine (2013).

una el primer calificativo que les viniera en mente (*árbol-verde; casa-grande*, por ejemplo). Los resultados apoyaron la hipótesis Pollyanna en relación con la frecuencia, diversidad e independencia de uso en las 13 lenguas analizadas, con la única excepción del finés en el caso de diversidad. Además, en un segundo estudio analizaron el uso de los afijos negativos (*immoral, dishonest, unhappy...*) en 11 lenguas diferentes. Los resultados apoyaron la hipótesis en todos los casos, al aplicarse en mayor cantidad y frecuencia a los términos positivos que a los negativos. Un último estudio analizó únicamente el inglés, donde los términos evaluativos positivos aparecieron antes que los negativos en el curso del desarrollo del lenguaje. A partir de estos hallazgos, los autores señalan que los términos evaluativos positivos son más abundantes en el léxico, aparecen antes en el vocabulario infantil y resultan más sencillos de aprender y recordar, lo que los lleva a postular la existencia de una tendencia universal en la comunicación humana al empleo de términos evaluativos positivos frente a los negativos (Boucher y Osgood, 1969, p. 8). Esta hipótesis fue igualmente confirmada por otros estudios en lenguas diferentes como la inglesa (Warriner et al., 2013; Warriner y Kuperman, 2015) o la china (Xu et al., 2021; Yu et al., 2016).

Sin embargo, Schrauf y Sánchez (2004) mostraron una tendencia contraria a la hipótesis Pollyanna en una investigación centrada en el vocabulario emocional operativo, es decir, en aquellas etiquetas emocionales disponibles de forma inmediata para todos los individuos al pensar en sus experiencias (Schrauf y Sánchez, 2004, p. 269). Partieron de la asunción de que los seres humanos analizamos nuestras experiencias de forma más elaborada y detallada en el caso de las emociones negativas y, por ello, tenemos disponibles más etiquetas emocionales negativas que positivas. Para comprobarlo, compararon usuarios monolingües de español y de inglés con la pretensión de no hallar diferencias entre las lenguas y las edades en la distribución de términos negativos y positivos. 121 participantes divididos en cuatro grupos por lenguas y edades —dos para México D.F. y dos para Chicago—, debían elaborar una lista durante dos minutos con todas las palabras emocionales que les vinieran en mente y evaluarlas según su valencia (positiva, neutra y negativa). Los resultados mostraron que las

etiquetas emocionales negativas comprendían el 50% de los términos emocionales de las listas, mientras que las positivas constituían el 30% y las neutras, el 20%. Además, se observó que los participantes de mayor edad tenían un vocabulario emocional operativo más diverso que el de los jóvenes. En relación con la lengua, no se hallaron diferencias entre español e inglés.

La importancia de este estudio radica en que revela que el procesamiento cognitivo de la experiencia emocional es diferente según su valencia, en tanto que las emociones negativas se examinan y entienden de forma más detallada al proceder de una experiencia problemática o amenazante. Al requerir mayor esfuerzo y cuidado, se trata de un procesamiento más complejo, para cuya interpretación y análisis se emplea un mayor número de etiquetas que para las emociones de valencia positiva.

Un objeto de investigación relevante surgido a principios de este siglo es el de la confección de bases de palabras en diversas lenguas, que otorgan puntuaciones a las diferentes dimensiones (valencia, activación, control o dominancia, entre otras) para comprobar, entre otros fines, si las connotaciones propias de las palabras son equivalentes en diferentes lenguas. En español es el caso del estudio de Redondo et al. (2007), en el que participaron 720 informantes para ofrecer puntuaciones para la valencia y la activación de 1034 palabras en español L1. Con este objetivo se adaptó el ANEW (*Affective Norms for English Words*, Bradley y Lang, 1999). Las puntuaciones afectivas (valencia y activación) de las mismas palabras en inglés y en español fueron comparadas. Los resultados obtuvieron una correlación muy alta para la dimensión de valencia, pero en relación con la activación, los participantes de español L1 puntuaron las palabras con un mayor grado de activación que los de inglés L1.

Resultados similares se obtuvieron en un trabajo pionero en esta área (Moltó et al., 1999), en el que se compararon participantes de español L1 y norteamericanos (inglés L1) que otorgaron puntuaciones en relación con las dimensiones de valencia, activación y dominancia o

control. Los españoles asignaron un mayor nivel de activación a los estímulos afectivos, denotando mayor reactividad emocional.

Con el objetivo de construir una gran base de datos para el español con 14 037 palabras, Stadthagen-González et al. (2017) recopiló las puntuaciones de 512 participantes (español L1) para las dimensiones de valencia y activación, además de otras normas afectivas como frecuencia, edad de adquisición, familiaridad, imaginabilidad y concreción. De nuevo, los resultados fueron coincidentes con inglés L1 para la valencia. En cuanto a la relación entre valencia y activación, se encontró, al igual que en los estudios previos mencionados en español L1 (Moltó et al., 1999; Redondo et al., 2007) o en inglés L1 (Warriner et al., 2013), que las palabras muy positivas y muy negativas obtienen igualmente altas puntuaciones en la dimensión de activación; por el contrario, las palabras neutras son menos activadoras. Estos resultados muestran que las dimensiones del léxico emocional suelen ser bastante consistentes entre las diferentes lenguas estudiadas, sobre todo para la valencia.

Con mayor frecuencia se publican investigaciones en las que se recogen bases de datos con las normas afectivas otorgadas por aprendientes. Imbault et al. (2017) realizaron un estudio con aprendientes de inglés de diferentes L1, cuyos resultados señalaron que eran más emocionales en sus L1 que en las lenguas que aprendían, donde otorgaron puntuaciones más neutras. Obtuvieron los mismos resultados en otra investigación de 2021 en la que se subrayó la tendencia general de los aprendientes de inglés a atenuar la puntuación otorgada a la dimensión de valencia.

Es significativo que los resultados muestren la tendencia opuesta en un estudio de Hoyos Cardenoso (2021) con 400 aprendientes de español (inglés L1) que otorgaron puntuaciones más positivas y con mayor activación a los términos en español que en su L1, tendencia más propia del español L1 que de su propia lengua.

En relación con la dimensión de activación, cabe mencionar la investigación de Gallego-García et al. (2020), en la que se propuso un

cuestionario que aportaba las puntuaciones otorgadas a valencia y activación comparable y equivalente en cuatro lenguas: español, inglés, francés y neerlandés. Contando con los resultados de estudios previos que empleaban escalas diferentes (de 1 a 9 y de 1 a 7), se tomaron los valores medios de las dimensiones de valencia y activación de cada término y se compararon teniendo en cuenta sus valores intermedios. Sus resultados coinciden con los señalados previamente para el español, lengua en la que, a diferencia del inglés, se tiende a otorgar mayores puntuaciones para la dimensión de activación. Además, apuntan a que existen tendencias diferentes en las lenguas examinadas, por ejemplo, en francés se otorgan puntuaciones altas en activación a aquellos términos considerados muy negativos o muy desagradables, mientras que se puntúan de forma muy baja los adjetivos de valencia positiva, una tendencia contraria a la del español, donde se asignan valores muy altos de activación tanto a los términos muy positivos como muy negativos (Moltó et al., 1999; Redondo et al., 2007).

Para comprender la relación entre la dimensión de valencia y el léxico emocional procede cerrar este epígrafe con el estudio de Abdel Salam El-Dakhs y Altarriba (2019), quienes examinaron la influencia del tipo de palabra (emocional y cargada de emoción) y su valencia (positiva, neutra y negativa) en el procesamiento del lenguaje con 360 participantes bilingües tardíos de inglés y árabe. Los resultados revelaron que tanto la valencia como la activación afectaron al procesamiento del lenguaje. En la valencia y en todos los casos, las palabras emocionales positivas y negativas tuvieron un comportamiento distinto que las neutras, con diferencias significativas para todas las comparaciones excepto en la de palabras negativas y neutras en uno solo de los grupos. También influyó la activación, pues las palabras cargadas de emoción parecían comportarse de forma diferente que las palabras emocionales y que las neutras. Además, en lo que se refiere al procesamiento del contenido emocional en una LX, parece estar fuertemente mediado por la competencia lingüística en la LX, ya que se mostró que una mayor competencia puede conducir a diferentes comportamientos de las palabras emocionales y cargadas de emoción. En cuanto a la emocionalidad de la L1 frente a la LX, se observó que la L1 de los bilingües no tiene por qué ser necesariamente más emocional

que la LX, puesto que se evidenció que el contenido emocional se activa de forma automática en ambas lenguas.

A la luz de los estudios reseñados, cabe concluir que las dimensiones del léxico emocional son relativamente consistentes entre diferentes lenguas, sobre todo para la dimensión de valencia, aunque en relación con la activación, los españoles otorgaron mayor puntuación que en otras lenguas como el inglés (Gallego-García et al., 2020; Moltó et al., 1999; Redondo et al., 2007; Stadthagen-González et al., 2017). Ambas dimensiones parecen afectar al procesamiento del lenguaje (Abdel Salam El-Dakhs y Altarriba, 2019). Además, parece existir una tendencia universal en la comunicación humana a emplear más términos evaluativos positivos que negativos (Boucher y Osgood, 1969). Sin embargo, hay indicios de que las emociones negativas se procesan con un mayor esfuerzo y más cuidado que las positivas, resultando en mayor número de etiquetas emocionales (Schrauf y Sánchez, 2004).

En cuanto a los estudios preliminares con bases de datos de aprendientes, los resultados muestran cierta discordancia. En algunas investigaciones los aprendientes resultan menos emocionales hacia las palabras de la lengua adicional (caso del inglés), con lo que las valoran como más neutras (Imbault et al., 2017; Imbault et al., 2021), mientras que, en otros, con el español como lengua meta, se hallaron puntuaciones similares a las otorgadas por el grupo de control (español como lengua dominante), en cuanto a la valencia positiva y la activación (Hoyos Cardeñoso, 2021). Las diferencias en cuanto a metodología de los estudios, el perfil de los informantes, el contexto de uso y el grado de contacto con la LX podrían encontrarse entre las causas de la divergencia de los hallazgos. Esta discrepancia en los resultados pone de manifiesto la necesidad de recopilar más bases de datos de aprendientes de lenguas para comprobar, entre otros aspectos, si la puntuación otorgada a las dimensiones de las palabras en la lengua que aprenden es similar o no a la de sus lenguas dominantes.

### **3. Estudios que analizan el léxico emocional, sus dimensiones y otros aspectos de la expresión emocional en LX**

Uno de los primeros análisis del léxico emocional que tiene en cuenta la dimensión de valencia afectiva es el de Marian y Kaushanskaya (2008), en el que se indaga en la expresión emocional de 47 participantes bilingües (inglés y ruso) en narraciones orales que relataban sus experiencias migratorias. Los resultados mostraron que en la narración de un evento emocional en una LX se emplean más palabras emocionales negativas que positivas. Además, el nivel de dominio lingüístico no afectó al uso de palabras emocionales, pero sí lo hizo la lengua preferida, resultados sobre los que se formulan dos hipótesis. La primera, la distinción entre comunidades consideradas colectivistas (antigua Unión Soviética y ciertos países de Asia) e individualistas (EE.UU. y Canadá), con respecto a la cual, las personas pertenecientes a culturas más individualistas serían emocionalmente más expresivas que las de comunidades más colectivistas, donde la armonía social y cohesión de grupo prevalecen por encima de la expresión del sentir personal. La segunda hipótesis sería que la LX es menos emocional que la L1 precisamente porque permite al usuario mayor distancia del evento emocional. Al sentir que la LX está menos cargada de emoción, se pueden emplear un mayor número de palabras emocionales para alcanzar esa misma cantidad de emocionalidad que en la L1. En cuanto al mayor uso de palabras emocionales negativas, este podría deberse al tema del relato (la experiencia migratoria), quizás traumática para muchos participantes. En relación con la edad, los informantes emigrados a edad más temprana emitieron narraciones más largas, con mayor número de palabras emocionales y más palabras positivas que negativas, lo que podría deberse a una mayor distancia temporal con la experiencia migratoria. Según las investigadoras, pese a que la competencia lingüística podría parecer un mejor predictor de la actuación del informante bilingüe, el acceso al lexicón emocional podría estar más influido por la preferencia lingüística, es decir, que la lengua preferida afecta de forma más determinante en el acceso a las palabras emocionales, y, además, confirma que, de alguna manera, las palabras emocionales están representadas de forma distinta en el lexicón mental.

La investigación de Jiménez Catalán y Dewaele (2017) obtiene resultados diferentes en relación con la valencia. Con objeto de indagar la recuperación de palabras emocionales y no emocionales, realizaron un estudio de disponibilidad léxica con 45 niños (edad media 11 años) y L1 español para identificar las palabras que eran recuperadas por aprendientes de inglés LX en respuesta a categorías emocionales y no emocionales. Se deseaba averiguar si las categorías de valencia positiva (*love, happy*) recuperaban un mayor número de palabras que las de negativa (*hate, sad*) y también si las palabras recuperadas en respuesta a las categorías emocionales seguían el mismo patrón de organización que las no emocionales (*school, animals*). Los participantes tenían que escribir en dos minutos todas las palabras en inglés que se les ocurrieran relacionadas con cada una de las seis categorías. Las categorías que mayor número de palabras generaron fueron las no emocionales, hallazgo que podría explicarse, según los autores, por dos causas: una exposición pobre a los términos emocionales y una mayor concreción en las categorías no emocionales que emocionales. Además, en relación con la valencia, los resultados mostraron que las categorías emocionales positivas generaron mayor número de palabras que las categorías emocionales negativas, resultado que atribuyeron a una mayor presencia de palabras emocionales positivas frente a las negativas en los libros de texto. El estudio mostró además que los sustantivos fueron la categoría gramatical predominante en todas las categorías (emocionales o no). Según los autores, este resultado se debe a que los sustantivos son la categoría gramatical que primero se adquiere en español y en inglés.

El mismo resultado con respecto a la valencia se obtuvo en un estudio de Mavrou y Bustos-López (2018), en el que se persiguió examinar el vocabulario emocional de las producciones orales de 40 adultos migrantes (ucranianos, marroquíes, sirios y egipcios) candidatos al diploma LETRA<sup>7</sup>. Para ello, se analizaron las producciones de las pruebas de expresión e interacción orales para determinar el número y

---

<sup>7</sup> El Diploma de Lengua Española para Trabajadores inmigrantes es un examen de certificación en español como lengua de migración para el ámbito laboral creado por el grupo LAELE de la Universidad Nebrija (Mavrou y Bustos-López, 2018, p. 45).

el tipo de vocabulario emocional empleado, ciertas variables sociodemográficas (género, edad, tiempo de residencia en España y familia lingüística) y variables lingüísticas (densidad y variación léxica, precisión y puntuación total obtenida en el diploma). En las producciones orales se contabilizó casi un tercio de *types* y *tokens* emocionales. Con respecto a la valencia, se halló un número mayor de *types* y *tokens* emocionales positivos que negativos. En cuanto a las variables sociodemográficas, los participantes con mayor tiempo de residencia en España emplearon más *types* y *tokens* totales y léxicos, y también alcanzaron mejores puntuaciones en las pruebas orales del diploma. En relación con la variable género, no se hallaron diferencias significativas, si bien se advirtió que los hombres emplearon un promedio más elevado de *tokens* emocionales negativos. Con respecto a la edad, los participantes más jóvenes cometieron menos errores tanto de tipo léxico como gramatical. Según los autores, estos resultados evidencian la necesidad de distinguir entre los diferentes contextos de aprendizaje de lenguas y priorizar ciertos contenidos en los manuales de enseñanza, debido a las diversas necesidades que presentan los aprendientes, más inmediatas y urgentes en el caso de los migrantes.

En un contexto de aprendizaje distinto (no inmersión) se llevó a cabo el estudio de Pérez-García y Sánchez (2019), donde nuevamente predominaron las palabras emocionales positivas frente a las negativas al analizar tanto la percepción como la expresión de diferentes categorías emocionales (alegría, tristeza, miedo y enfado) con 99 participantes españoles aprendientes de inglés de nivel B1+. Mediante un cuestionario en línea que mostraba diferentes situaciones que activaban las emociones, los participantes debían seleccionar la emoción y escribir en inglés la forma en la que la expresarían verbalmente. En relación con la percepción emocional, se concluyó que los participantes fueron capaces de reconocer las emociones objeto de estudio, aunque la alegría obtuvo los mejores resultados. Con respecto a la expresión verbal, las palabras emocionales positivas predominaron en todas las categorías emocionales, incluso en las negativas (tristeza, miedo y enfado), donde los porcentajes de palabras emocionales negativas fueron muy bajos. La categoría de alegría fue la menos diversa en cuanto a términos emocionales empleados. Además, las

interjecciones expresivas fueron muy similares entre las categorías emocionales positivas y negativas, mostrando una gran falta de diferenciación. Los intensificadores (*so*, *very* y *really*) para dotar de intensidad a las palabras emocionales se emplearon más en la categoría de alegría, resultado que las autoras interpretan como muestra de mayor involucración emocional en esta categoría. Con respecto a la repercusión didáctica, las conclusiones llaman la atención sobre la necesidad de dar espacio en las aulas a la expresión emocional, ya que su desconocimiento en una LX puede tanto empobrecer las habilidades comunicativas como la competencia pragmática.

El trabajo de Simón et al. (2020) obtuvo resultados similares con respecto a la valencia (predominio de palabras emocionales positivas incluso en narraciones de valencia negativa), en contexto de aprendizaje en no inmersión. El estudio examinó el léxico emocional (número y valencia) y otros recursos lingüísticos (categoría gramatical, complejidad léxica y distancia temporal, espacial y personal) en un corpus de 81 narraciones orales emocionales de diferente valencia (negativa, positiva y neutra) producidas por 27 sinohablantes aprendientes de español. Con este fin, los informantes visualizaron fragmentos cinematográficos previamente validados y respondieron a un cuestionario que recogía la intensidad emocional experimentada de 18 etiquetas emocionales (*Post Film Questionnaire*, Rottenberg et al. 2007), para después narrar un evento emocional personal. Estas producciones fueron transcritas y lematizadas para obtener la dimensión de valencia con la herramienta de consulta en línea *emoFinder*. Las narraciones orales emocionales, tanto de valencia negativa como positiva, fueron más extensas en número de palabras y con mayor grado de variación léxica que las narraciones neutras o sin carga emocional. Las palabras positivas predominaron sobre las neutras y las negativas en todas las narraciones, independientemente de la valencia del relato. De igual forma, destacaron los verbos frente al resto de categorías gramaticales (sustantivos, adverbios y adjetivos, en ese orden), así como el uso del presente de indicativo y de la primera persona del singular y el *yo* frente a la primera persona del plural y el *nosotros*.

Los resultados se refrendaron en la investigación de Blanco y Pérez Serrano (2021) con respecto a la predominancia de palabras de valencia positiva, esta vez en un corpus de narraciones emocionales de 20 aprendientes de español arabófonos. Además del número de palabras emocionales y su valencia (positiva o negativa), se examinó la complejidad léxica, sofisticación y categoría gramatical, siguiendo el procedimiento de Simón et al. (2020). Los resultados revelaron una predominancia de palabras positivas tanto en la narración de valencia positiva como en la negativa, con mayor sofisticación en las positivas. En relación con el grado de complejidad léxica, las narraciones de valencia negativa fueron más extensas y presentaron una mayor variación léxica que las de valencia positiva, aunque sin diferencias significativas. Los informantes emplearon mayor número de verbos, seguidos de sustantivos, adjetivos y adverbios. Las palabras de valencia positiva superaron a las negativas en todas las categorías excepto en los adjetivos, donde los negativos superaron a los positivos en la narración de valencia negativa. Según las investigadoras, la prevalencia de palabras emocionales positivas incluso en las narraciones de valencia negativa, muestran la necesidad de incorporar el vocabulario emocional negativo en la enseñanza. Ambos estudios constataron limitaciones de la herramienta *emoFinder* al no considerar las palabras en el contexto de su enunciado y no disponer de base de datos de aprendientes.

Si bien los estudios aquí analizados abordan el lenguaje descriptivo, del que nos ocupamos específicamente en el presente artículo, también incluyen otros recursos de tipo lingüístico (nivel de dominio, lengua preferida, complejidad y sofisticación léxicas, lenguaje expresivo...) o sociológico (edad, género, tiempo de residencia...), de cara a obtener una información más completa sobre la expresión verbal de las emociones; señalan así el camino futuro de la investigación en esta área, a saber, la inclusión de más elementos influyentes en la expresión verbal de las emociones que el léxico y sus dimensiones. En este sentido, el estudio de Pérez-García y Sánchez (2019) ya analiza tanto la percepción como la expresión de diferentes categorías emocionales e incluye ciertos elementos expresivos (intensificadores e interjecciones), además de la valencia del léxico y otros aspectos.

Los resultados de estos trabajos en relación con la valencia han revelado la predominancia de las palabras positivas incluso en narraciones orales de valencia negativa, hallazgo que nos hace cuestionarnos, tal y como se apunta en varios estudios, si este hecho se debe al desconocimiento de los términos emocionales negativos por la falta de tratamiento en las aulas y en los manuales de enseñanza, o por otras cuestiones, quizá de tipo cultural, que inclinen a evitarlos.

En cuanto a la diversidad de los aprendientes, las investigaciones han examinado el léxico emocional en contextos de aprendizaje variados y con participantes de familias lingüísticas y nacionalidades diversas, lo que enriquece al área de estudio. Siguiendo esta línea, como señalan Marian y Kaushanskaya (2008), cabría tener en cuenta si se producen diferencias notables entre las comunidades consideradas colectivistas e individualistas<sup>8</sup> en lo que a la comunicación verbal de las emociones se refiere. Estas culturas presentarían diferencias también en lo que atañe a su conceptualización de los eventos emocionales, lo que se apreciaría en las categorías gramaticales empleadas. Se han incluido tres investigaciones más (Blanco y Pérez Serrano, 2021; Jiménez Catalán y Dewaele, 2017; Simón et al. 2020) a la comentada en el primer apartado (Pavlenko y Driagina, 2007), que examinan las categorías gramaticales empleadas en las narraciones orales. Los resultados concuerdan con los hallazgos de Semin et al. (2002): en las producciones de los participantes sinohablantes y arabófonos predominaron los verbos mientras que en español L1 aprendientes de inglés predominaron los sustantivos, un aspecto de interés para indagar en futuras investigaciones.

La siguiente Tabla recoge los estudios revisados.

---

<sup>8</sup> Para lo que recomendamos la lectura de Hofstede et al. (2010).

**Tabla 2**

*Cuadro-resumen de estudios abordados en relación con los recursos emocionales descriptivos*

Recursos emocionales descriptivos	Léxico emocional	Dewaele y Pavlenko (2002) Dewaele y Pavlenko (2003) Pavlenko y Driagina (2007)
	Dimensiones del léxico emocional	Boucher y Osgood (1969) Schrauf y Sánchez (2004) Redondo et al. (2007) Stadthagen-González et al. (2017) Abdel Salam El-Dakhs y Altarriba (2019) Gallego-García et al. (2020)
Recursos emocionales descriptivos y otros	Léxico emocional, sus dimensiones y otros aspectos	Marian y Kaushanskaya (2008) Jiménez Catalán y Dewaele (2017) Mavrou y Bustos-López (2018) Pérez-García y Sánchez (2019) Simón et al. (2020) Blanco y Pérez Serrano (2021)

Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

Las perspectivas y metodologías para el estudio del lenguaje descriptivo en la expresión verbal de las emociones han sido muchas y diversas. Por un lado, se ha empleado el análisis de corpus con monolingües (Schrauf y Sánchez, 2004), bilingües (Abdel-Salam El-Dakhs y Altarriba, 2019; Marian y Kaushanskaya, 2008), aprendientes de inglés (Pérez-García y Sánchez, 2019), aprendientes de español arabófonos (Blanco y Pérez Serrano, 2021), sinohablantes (Simón et al., 2020) y migrantes de diferentes orígenes (Mavrou y Bustos-López, 2018), y se han comparado corpus de aprendientes y monolingües (Dewaele y Pavlenko, 2003; Pavlenko y Driagina, 2007).

El género más empleado ha sido el oral, mediante la narración de un evento emocional de tipo personal. Siguiendo la línea de Marian y Kaushanskaya (2008), se han recogido muestras orales de expresión emocional, en concreto, narraciones de experiencias personales emocionales (según terminología de Pavlenko, 2008b), un instrumento

valioso para el análisis y estudio de la expresión emocional al ser una de las formas más comunes de verbalizar las emociones. También se han registrado otro tipo de géneros como conversaciones informales (Dewaele y Pavlenko, 2002), pruebas de interacción y expresión oral de un examen de certificación (Mavrou y Bustos-López, 2018) o relatos a partir de un estímulo visual (Dewaele y Pavlenko, 2003; Pavlenko y Driagina, 2007).

En relación con las dimensiones del léxico, se ha destacado la elaboración de bases de datos con las normas afectivas (Redondo et al., 2007; Stadthagen-González et al., 2017). Parece que el camino lo están marcando las investigaciones de Hoyos Cardeñoso, (2021), Imbault et al. (2017) e Imbault et al. (2021), recogiendo bases de datos de aprendientes para cubrir el vacío al trabajar con bases de datos puntuadas por usuarios de L1.

En lo referente al análisis de narraciones orales para examinar las dimensiones afectivas, solo se han encontrado investigaciones que abordaban la valencia (y, dentro de ella, lo positivo y lo negativo, ignorando la expresión neutra), y no otras como la activación o el control, que podrían aportar connotaciones importantes a los relatos emocionales, interesantes en el estudio del léxico y de la expresión verbal global de las emociones.

En varios trabajos de análisis de la valencia (Blanco y Pérez Serrano, 2021; Mavrou y Bustos-López, 2018; Simón et al., 2020) se ha empleado la herramienta de consulta en línea *emoFinder* (Fraga et al., 2018), que reúne las bases de datos más importantes hasta el momento, pero no incluyen bases de datos de aprendientes, fundamentales para examinar el léxico de estos usuarios de la lengua, y presenta carencias que justifican la pertinencia de emprender estudios cualitativos de la expresión de la emocionalidad al nivel del discurso.

Se ha señalado que el contexto de lengua extranjera ha sido menos explorado que el de segunda lengua y se recuerda la necesidad de seguir investigando sobre lenguas más variadas e infrarrepresentadas (Abdel Salam El-Dakhs y Altarriba, 2019). Consideramos que algunos

de los estudios revisados: Blanco y Pérez Serrano (2021), Mavrou y Bustos-López (2018) y Simón et al. (2020), con aprendientes sinohablantes, migrantes y arabófonos, respectivamente, ya han comenzado a subsanar estas carencias.

Las implicaciones didácticas apuntan a la necesidad de añadir en la instrucción formal contenidos que trabajen tanto el vocabulario emocional positivo y negativo (Jimenez Catalán y Dewaele, 2017), como la reflexión sobre la expresión de las emociones en la propia L1 (Pavlenko y Driagina, 2007), además de estudiar de qué forma pueden influir los guiones emocionales en procesos tan importantes de aprendizaje de lenguas como la aculturación y socialización (Blanco y Pérez Serrano, 2021). Igualmente, Simón y Martín Leralta (2020) señalaron los beneficios del material audiovisual para provocar la experimentación momentánea de emociones en el aula para dar pie a la expresión oral en LX.

El presente estado de la cuestión expone los avances en la descripción de la expresión emocional en lengua adicional, principalmente, en el plano léxico y en referencia a las dimensiones de valencia y activación, con interesantes repercusiones para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En adelante, sería conveniente que el abordaje vaya más allá para incluir el lenguaje expresivo en toda su amplitud (intensificadores, interjecciones, repeticiones, etc.), así como los aspectos no verbales o extralingüísticos, como la prosodia, y más dimensiones léxicas como la activación o el control. Será necesario acometer más investigaciones de tipo mixto o cualitativo para profundizar en la aportación de recursos como las expresiones metafóricas (Masid, 2017; Pérez-García y Sánchez, 2019), entre otros, de manera que el conocimiento que se siga construyendo sobre la expresión emocional dé cuenta de este complejo fenómeno en toda su amplitud.

## Referencias bibliográficas

Abdel Salam El-Dakhs, D., y Altarriba, J. (2019). How do Emotion Word Type and Valence Influence Language Processing? The Case of Arabic–English Bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(5), 1063–1085. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09647-w>

Álvarez Ramos, E., Mateos Blanco, B., Alejaldre Biel, L., y Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 293–322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

Bednarek, M. (2008). *Emotion talk across corpora*. Palgrave Macmillan.

Besnier, N. (1990). Language and affect. *Annual Review of Anthropology*, 19(1), 419–451.

Blanco Canales, A., y Martín Leralta, S. (Eds.) (en prensa). *Emotion and Identity in Foreign Language Learning*. Peter Lang.

Blanco Ruiz, M., y Pérez Serrano, M. (2021). Análisis de la expresión de la emoción en las narraciones orales de arabófonos jordanos aprendientes de español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 87, 63–79. <https://dx.doi.org/10.5209/rgid.64549>

Boucher, J., y Osgood, C. E. (1969). The Pollyanna hypothesis. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 8(1), 1–8. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(69\)80002-2](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(69)80002-2)

Bradley, M. M., y Lang, P. J. (1999). *Affective norms for English words (ANEW): Instruction manual and affective ratings*. 1–49. Technical report C1. The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida.

Burns, K. L., y Beier, E. G. B. (1973). Significance of Vocal and Visual Channels in the Decoding of Emotional Meaning. *The Journal of Communication*, 23(1), 118–130. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1973.tb00936.x>

Dewaele, J. -M. (2022). Research on emotions in Second Language Acquisition: Reflections on its birth and unexpected growth. En A. Al-Hoorie y F. Szabo (Eds.), *Researching Language Learning Motivation: A Concise Guide* (pp. 125–133). Bloomsbury.

Dewaele, J. -M. (2021). Research into multilingualism and emotions. En G. L. Schiewer, J. Altarriba y B. C. Ng (Eds.), *Language and Emotion. An International Handbook* (pp. 1–17). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110347524>

Dewaele, J. -M. (2018). Why the Dichotomy “L1” Versus “LX User” is Better than “Native” Versus “Non-native Speaker.” *Applied Linguistics*, 39(2), 236–240. <https://doi.org/10.1093/applin/amw055>

Dewaele, J. -M., y Pavlenko, A. (2002). Emotion Vocabulary in the interlanguage. *Language Learning*, 52(2), 263–322. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00185>

Dewaele, J. -M., y Pavlenko, A. (2003). Productivity and lexical diversity in native and non-native speech: A study of cross-cultural effects. En V. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first* (pp. 120–141). Multilingual Matters.

Fontaine, J. J. R. (2013). Dimensional, basic emotion and componential approaches to meaning in psychological emotion research. En J. J. R. Fontaine, K. R. Scherer y C. Soriano (Eds.), *Components of emotional meaning. A sourcebook* (pp. 31–46). Oxford University Press.

Foolen, A. (2015). Word Valence and its effects. En U. M. Lüdtke (Ed.), *Emotion in Language. Theory, Research, Application* (pp. 241–255). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ceb10>

Foolen, A. (2016). Expressives. En N. Riemer (Ed.), *The Routledge Handbook of Semantics* (pp. 473–490). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315685533>

Fraga, I., Guasch, M., Haro, J., et al. (2018). EmoFinder: the meeting point for Spanish emotional words. *Behavior Research Methods* 50(1), 84–93. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-1006-3>

Gallego-García, M., Doquin de Saint-Preux, A., y Buyse, K. (2020). Aculturación emocional en hablantes de español como lengua de herencia: adaptación del Emotional Patterns Questionnaire y del diseño del cuestionario de experiencias emocionales. En M. Planelles, A. Foucart y J. M. Licerias (Eds.), *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales* (pp. 193–230). Thomson Reuters Aranzadi. <https://doi.org/10.32029/2605-4655.00.01.2020>

Gkonou, C., Dewaele, J. -M., y King, J. (Eds.) (2020). *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2078651>

Hofstede, G., Hofstede, G. J., y Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind; intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.

Hoyos Cardenoso, M. (2021). *Hacia un corpus de variables afectivas en español como lengua extranjera*. [Póster]. [https://grupoleide.com/wp-content/uploads/2021/09/Poster\\_Maria\\_Hoyos.pdf](https://grupoleide.com/wp-content/uploads/2021/09/Poster_Maria_Hoyos.pdf)

Imbault, C., Titone, D., Warriner, A., y Kuperman, V. (2021). How are words felt in a second language: Norms for 2,628 English words for valence and arousal by L2 speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(2), 281–292. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000474>

Imbault, C., Titone, D., Warriner, A., y Kuperman, V. (2017). *How do you feel words in your second language?* [Póster]. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.13259.28961>

Jiménez Catalán, R. M., y Dewaele, J. -M. (2017). Lexical availability of young Spanish EFL learners: emotion words versus non-emotion words. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 283–299. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1327540>

Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion. Language, Culture and Body in Human Feeling*. Cambridge University Press.

Koven, M. (2004). Getting emotional in two languages: bilinguals' verbal performance of affect in narratives of personal experience. *Text* 24 (4), 471–515. <https://doi.org/10.1515/text.2004.24.4.471>

Mackenzie, J. L., y Alba-Juez, L. (Eds.) (2019). *Emotion in Discourse*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.302>

Majid, A. (2012). Current emotion research in language sciences. *Emotion Review*, 4(4), 432–443. <https://doi.org/10.1177/1754073912445827>

Marian, V., y Kaushanskaya, M. (2008). Words, feelings and bilingualism: Cross-linguistic differences in emotionality of

autobiographical memories. *The mental Lexicon*, 3(1), 72–91. <https://doi.org/10.1075/ml.3.1.06mar>

Masid Blanco, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum*, 27, 155–170. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53967>

Mavrou, I., Pérez Serrano, M., y Dewaele, J. -M. (Eds.) (2022). *Recent advances in second language emotion research*. Thomson Reuters Aranzadi. <https://doi.org/10.32029/2605-4655.00.01.2022>

Mavrou, I., y Bustos-López, F. (2018). Vocabulario emocional en la producción oral en español como lengua de migración. *Doblele, Revista de lengua y literatura*, 4, 41–60. <https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346957>

Moltó, J., Montañés, S., Poy, R., Segarra, P., Pastor, M.C., Tormo, M.P., y Vila, J. (1999). Un Nuevo método para el estudio experimental de las emociones: el International Affective Picture System (IAPS). Adaptación española. *Revista de Psicología general y aplicada*, 52(1), 55–87.

Pavlenko, A. (2002). Bilingualism and emotions. *Multilingua*, 21(1), 45–78. <https://doi.org/10.1515/mult.2002.004>

Pavlenko, A. (2008a). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147–164. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003283>

Pavlenko, A. (2008b). Narrative analysis in the study of bi- and multilingualism. En M. Moyer y Li Wei (Eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism* (pp. 311–325). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch18>

Pavlenko, A., y Driagina, V. (2007). Russian emotion vocabulary in American learners' narratives. *Modern Language Journal*, 91(2), 213–234. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00541.x>

Redondo, J., Fraga, I., Padrón, I., y Comesaña, M. (2007). The Spanish adaptation of ANEW (Affective Norms for English Words). *Behavior Research Methods*, 39(3), 600–605. <https://doi.org/10.3758/BF03193031>

Rottenberg, J., Ray, R. D., y Gross, J. J. (2007). Emotion elicitation using films. En J. A. Coan y J. J. B. Allen (Eds.), *Series in Affective Science. The Handbook of Emotion Elicitation and Assessment* (pp. 9–28). Oxford University Press.

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>

Schiewer, G. L., Altarriba, J., y Ng B. C. (Eds.) (en prensa). *Language and Emotion. An International Handbook*. De Gruyter Mouton.

Schrauf, R. W., y Sánchez, J. (2004). The preponderance of negative emotion words across generations and across cultures. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25 (2–3), 266–284. <https://doi.org/10.1080/01434630408666532>

Semin, G. R., Görts, C. A., Nandram, S., y Semin-Goossens, A. (2002). Cultural perspectives on the linguistic representation of emotion and emotion events. *Cognition and Emotion*, 16(1), 11–28. <https://doi.org/10.1080/02699930143000112>

Simón Cabodevilla, T., y Martín Leralta, S. (2020). Expresión de la emoción en español por aprendices sinohablantes en interacción oral y en relato autobiográfico. En P. Taboada de Zúñiga y R. Barros Lorenzo (Eds.), *XXIX Congreso Internacional ASELE. Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 1047–1060). Universidade de Santiago de Compostela. <https://dx.doi.org/10.15304/9788417595487>

Simón Cabodevilla, T., Mavrou, I., y Martín Leralta, S. (2020). Emocionalidad en narrativas autobiográficas: Análisis del vocabulario y otros recursos lingüísticos en la producción oral de aprendices sinohablantes de español. En M. Planelles, A. Foucart, y J. M. Liceras (Eds.), *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales* (pp. 163–189). Thomson Reuters Aranzadi. <https://doi.org/10.32029/2605-4655.00.01.2020>

Simons, M., y Smits, T. F. H. (Eds.) (2021). *Language Education and Emotions. Research into Emotions and Language Learners, Language Teachers and Educational Processes*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2213683>

Stadthagen-Gonzalez, H., Imbault, C., Pérez Sánchez, M., A., y Brysbaert, M. (2017). Norms of valence and arousal for 14,031 Spanish words. *Behavior Research Methods* 49(1), 111–123. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0700-2>

Warriner, A. B., Kuperman, V., y Brysbaert, M. (2013). Norms of valence, arousal, and dominance for 13,915 English lemmas. *Behavior Research Methods* 45, 1191–1207. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0314-x>

Warriner, A. B., y Kuperman, V. (2015). Affective biases in English are bi-dimensional. *Cognition and Emotion* 29(7), 1147–1167. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.968098>

Xu, X., Li, J., y Chen, H. (2021). Valence and arousal ratings for 11,310 simplified Chinese words. *Behavior Research Methods*, 1–16. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01607-4>

Yu, L. C., Lee, L. H., Hao, S., Wang, J., He, Y., Hu, J., Lai, K. R., y Zhang, X. (2016). Building Chinese affective resources in valence-arousal dimensions. *2016 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies* (pp. 540–545). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/N16-1066>

# ***Affective literature, effective literacy: a case of “affect turn” among preservice teachers in Spain\****

## ***Literatura afectiva, alfabetización efectiva: un caso de “affect turn” entre futuro profesorado en España***

**Elena Guichot-Muñoz**

Universidad de Sevilla

[eguichot1@us.es](mailto:eguichot1@us.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6017-8837>

**Giulia De Sarlo**

Universidad de Sevilla

[gdesarlo@us.es](mailto:gdesarlo@us.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-7204-258X>

DOI: 10.17398/1988-8430.38.101

Fecha de recepción: 15/09/2022

Fecha de aceptación: 12/03/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Guichot-Muñoz, E., y De Sarlo, G. (2023). Affective literature, effective literacy: a case of “affect turn” among preservice teachers in Spain. *Tejuelo*, 38, 101-130.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.101>

\* This research was developed within the framework of the National R&D Apertura Project "Literacy as a social practice in infant and primary education (5-7 years): Research and design of intervention in children at risk of social exclusion in urban contexts," financed by the Ministry of Economy, Industry, and Competitiveness of Spain (Excellence Plan 2018-2020, code EDU2017-83967-P)..

**Resumen:** Emotional education is an area increasingly highlighted by legislation; nevertheless, the teaching of emotions does not seem to find its rightful place in the curriculum for preservice teachers. This lack is particularly noticeable in the context of the teaching of language and literature, despite the fact that in this field the role of emotions has been recognised as crucial for decades, at least on a theoretical level. This study proposes a replicable and functional intervention in the teaching of emotions as a springboard for affective and effective literacy in preservice primary school teachers' curriculum. The pedagogical tools used are analysed and the scope of their application is studied in a group of 66 students of the BA in Primary Education at the University of Seville, examining their impact through a triangulation of data (ad-hoc questionnaire and an evaluation of students' learning diaries). The results showed that the intervention facilitated the link between affective and cognitive perspectives and created the need to claim a new type of multimodal, artistic, and collaborative literacy in the teaching and learning of L1, as an instrument of knowledge and self-knowledge.

**Keywords:** didactics of emotions; emotional education; didactics of literature; primary education; multimodal literacy.

**Abstract:** La educación emocional constituye un área cada vez más destacada por la legislación; sin embargo, la didáctica de las emociones no parece encontrar el lugar que le corresponde en el currículum formativo del futuro profesorado. Esta carencia es especialmente notable en el contexto de la didáctica de la lengua y la literatura, a pesar de que en este campo el papel de las emociones se reconoce como crucial desde hace décadas, al menos a nivel teórico. Este estudio propone una intervención replicable y funcional a la didáctica de las emociones como resorte para la alfabetización afectiva y efectiva en el currículum del futuro profesorado de educación primaria. Se analizan las herramientas pedagógicas utilizadas y se estudia el alcance de su aplicación en un grupo de 66 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, examinando su impacto a través de una triangulación de datos (cuestionario ad-hoc y evaluación de los diarios de aprendizaje de los alumnos). Los resultados muestran que la intervención facilitó la vinculación entre las perspectivas afectiva y cognitiva y creó la necesidad de reivindicar un nuevo tipo de alfabetización multimodal, artística y colaborativa en la enseñanza-aprendizaje de las L1, como instrumento de conocimiento y autoconocimiento.

**Palabras clave:** didáctica de las emociones; educación emocional; didáctica de la literatura; educación primaria; alfabetización multimodal.

# I ntroduction

One of the most radical changes proposed by the most recent Spanish education reform, the LOMLOE education law (2020), is the explicit, consistent and precise inclusion of emotional education in the educational itinerary of students at all levels, especially in the primary education stage (Lozano & Arroyo, 2022). Already in the basic primary curriculum of the LOMCE (Real Decreto 126/2014) terms such as affective skills, attitudes of self-confidence, peaceful conflict resolution, etc. were alluded to; nevertheless, in the new education law LOMLOE (2020) we also observe the following significant advances: emotional education appears in the pedagogical principles (p. 19), personal and social competence is a key competence and it is explicitly stated in the primary decree that “emotional education and education in values and creativity will be worked on in all subjects” (p. 32). And yet, as Lomas

et al. (2015) and Coll & Martín (2021, p. 36) among others underline, to this day all these proposals have met with complications and resistance when it comes to reaching the classroom, and this is especially true when it comes to language and literature teaching.

In the early 1990s, Cassany et al. pointed out the changes that language teaching and learning in Spain were undergoing, referring to the revision of the national Primary Education curriculum design: “The ultimate goal of language teaching and learning must be to reach a personal, autonomous, and creative use of oral and written language” (1994, p. 55). In this sense, the relationship with any text, whether literary or not, should also be at the service of this literacy process, which must be personal and creative: however, when using a literary text, there is still a tendency to resort to the norm and observe the literary production from an uncreative, fixed and unemotional point of view. It makes no sense, since literary texts more than others are a reflection of society (Colomer, 1996), and therefore should be handled in a coherent way to the changes society is facing (Regueiro Salgado, 2014, p. 384). In spite of this, a historicist and fixed vision seems to prevail, and traditional terminology continues to be used to explain contents that are merely cultural constructions, and therefore are not exempt from change. The inevitable question is then, “Why do students draw and paint in art class, but do not produce texts beyond comments and exams when in literature class?” (Cassany et al., 1994, p. 515). In other words, language and literature teaching does not make an effort to set creative trends for the main skills of this speciality: listening, speaking, writing, and reading, from an emotional and personal perspective.

It is worth asking why, and probably one of the possible answers is the lack of preparation of teachers to include the development of emotional competencies in the day-to-day life of the language and literature classroom, as underlined by Álvarez-Álvarez & Pascual-Díez (2020). This is not due to a lack of reflection on the subject from a theoretical point of view: authors such as Colomer (1996, 2005, 2020) or Dueñas Lorente (2013) have been reflecting since the end of the last century on the need to include creativity and

emotions in the context of the teaching of language and above all, in the case of these authors, of literature. However, it is urgent that these theoretical reflections are put into practice and allow for an experiential vision of these dynamics in university classrooms (Colomer & Munita, 2013; Dueñas et al., 2014). The inclusion of this kind of preparation through the university course itself, then, becomes even more urgent.

## **1. Theoretical approach**

Well-established theories state that emotions are fundamental in order for children to mature (Goleman, 2006), as confirmed by neuroscience (Caballero, 2017; Gagen, 2015; Mora, 2014; Hook & Farah, 2013; Crawford, 2005). The development of emotional competence has direct consequences in adult life. Saarni (1999) argued that an emotionally regulated person is more likely to thrive in life, as emotional self-regulation facilitates interpersonal relationships and directly affects cognitive factors (see also Bisquerra & Pérez, 2007; Wolff et al., 2002). In addition, emotional competence has been proven to decrease confrontation in toxic or harmful situations, with the consequent willingness to avoid social obstacles in adulthood (Brackett et al., 2011). This competence is undoubtedly developed both at school and at home (for the Spanish context, see Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2018); however, studies also recommend developing both social and emotional competencies in institutions aimed at teacher training (Appl & Spenciner, 2008; Palomera et al., 2008; Weare & Grey, 2003).

It is clear, therefore, that the education system must, in fact, seek to inculcate emotional literacy (Ripley & Simpson, 2007; Álvarez et al., 2000; Goleman, 2006; Vallés, 2000). This key concept implies the recognition of emotions (both inner and outer) as the basis for developing prosocial behaviours. One of the most accessible vehicles to develop this competence at school, proposed by Riquelme & Munita, is reading mediation, which is using “a text that allows us to name and recognize mental states of others, but which are also linked to our own

experience, [...] a world of fiction as a meta-representation of the real world” (2011, p. 272).

This is the basis of empathy, understood as a personal ability to connect respectfully and sincerely with the feelings and emotions of another person (López, 2007; Harwood & Farrar, 2006). It is essential to acquire empathy during childhood (Fireman & Kose, 2010; Hinnant & O’Brien, 2007). In addition, literary didactic from an integral perspective in children’s school stage develops emotional competencies such as empathy and social interaction (Lonigro et al., 2014; Thexton, Prasad, & Mills, 2019; Venegas, 2019). Indeed, it makes a substantial contribution to the construction of a childhood that transfers “images, desires, fears, and conflicts that occur in the current intergenerational coexistence” (Leibrandt, 2011, p. 2): as Sanjuán Álvarez underlines,

it is essential to stimulate personal reading, which establishes deep emotional links between the thematic content of the text, its ethical and social values, and the conflicts or situations experienced by individual readers, children or adolescents who are forming their personalities, their conception of reality and their behavioural patterns, which does not mean treating this ethical content separately from the aesthetic characteristics of the works. (2014, p. 56)

Poetry can be particularly effective in approaching emotional education (Agrelo-Costas & Piñeiro Casal, 2021), but fiction has been used on a larger and more systematic scale, at least in some contexts such as the Northern American one (Roza & Guimarães, 2022): actually, any genre can be shared with children (and adults too) with this aim, since literature itself encodes and represents reality, making it available to every reader in order to emotionally prepare them for a larger number of vital experiences (Colm Hogan, 2010).

In connection with this, the concept of “mediated reading” arises from a reconsideration of the emotional world linked to the field of cognitive motivation (Riquelme & Munita, 2011, 2017; Riquelme & Montero, 2013). It is a process in which the “adult reader operates as a mediator of the ‘fictional’ emotional experience of the characters in the narrative, the story, and those real processes that characterize the

context and vital experience of the children” (Riquelme & Munita, 2011, p. 269). The narrative does not have the utilitarian character of “showing” a particular emotion; however, its nature causes it to be seen (Longo, 2019). Indeed, emotional competencies and empathy are predictors of literacy competence (Llorent García et al., 2020).

Although this link is evident in literary theory, teacher training remains a fundamental axis for the “adult reader” to be able to combine and implement literary and emotional skills in the classroom. Therefore, socio-emotional competencies must be integrated into the academic curriculum and teaching practices (Jones & Boufard, 2012). Thus, references to new literacy studies cannot be avoided, taking into account the importance that these studies give to the concept of “affect turn” as something that “provides a response to this beating pulse of literacy—the energies and qualities of our engagement with texts” (Leander & Ehret, 2019, p. 8). This new stream of research considers the need to accentuate the immaterial aspect of literacy, or “how texts bring us to another (im)material relationship: the relationship between texts and subjective or felt experience” (Burnett et al., 2014, p. 14). Any literacy exercise is framed as a socio-emotional practice (Knobel & Lankshear, 2007), with the consequent transformation of the concept of literacy (Bearne & Wolstencroft, 2007).

In order to insert these processes that affect the link between the emotional and language and literature in teacher training, an intervention based on this approach was analyzed within a course of the BA in Primary Education at the University of Seville, Spain.

## **2. Methodology**

The aim of this study is to fill the gap in the training of pre-service teachers with regard to the strategies of emotional and literacy development from an eminently practical point of view. It will be done by examining the experiences of a group of 66 Primary Education BA students during the practical classes of one of the compulsory courses offered by the Department of Didactics of Language and Literature of

the Faculty of Educational Sciences. The activities developed during the course will be thoroughly described, in order to be systematized and replicable, and their impact on learners will be analyzed according to two basic dimensions: the language and literature used in the teaching and learning process and students' emotional growth.

The methodology is constructivist, understood in the frame of a conceptual change that is both cognitive and affective (Thagard, 2008). The pedagogical approach is based on educational trends that encourage creativity, such as arts-based research (Barone & Eisner, 2012; Acaso & Mejías, 2017; Oladimeji, 2018) and creation-based learning, as they represent “an experience in which students project themselves in creative actions” (Caeiro-Rodríguez, 2018, p. 163). Therefore, we observe whether interventions that relate to emotions and literature develop different aspects in the field of language and literature teaching. The research questions were as follows:

Did language and literature didactic methods develop emotional literacy in pre-service teachers?

Did pre-service teachers perceive a development in their language skills?

Did pre-service teachers perceive a development in their emotional competence?

In what areas of emotional competence was there the greatest development?

## **2.1. Assessment Methodology**

### **2.1.1. Participants**

The pedagogical intervention was implemented in the language and literature course in the primary education BA at the University of Seville, Spain. This included 66 second-year students enrolled in the Primary Education BA offered at the University of Seville, Spain, during the 2017/2018 academic year. Participants were between 18 and 23 years old.

### *2.1.2. Research instruments*

Students were asked to keep a personal learning diary composed of the narratives of the experiences lived in practices, organized based on the assessment tool proposed by Van Manen (2016). The diaries were applied to the specific intervention and involved different thoughts on the reasons that have stimulated learning, lectures on the ways in which learning is taking place, and possible successes and failures of the intervention. Furthermore, in order to organise the information received from the participants in a more systematic way, an ad hoc questionnaire was designed, taking into account the absence of an appropriate model that includes dimensions directly related to our objectives (see Table 1).

The questionnaire consisted of 10 items grouped into two dimensions: the teaching and learning process of language and literature and the emotional dimension (Bisquerra Alzina, 2003), a closed questionnaire scored a 5-point Likert scale, in which the subjects expressed their level of agreement with the achievement of different objectives after the intervention: from strongly agree (1) to strongly disagree (5) (see table 2).

### *2.1.3. Data analysis*

In order to show the complexity of the multimodal experience of the students, a mixed qualitative and quantitative methodology was used, facilitating data triangulation (Yin, 2015), particularly necessary in the field of language and literature teaching (Trigo & Romero, 2018). An attempt has been made to address all the variables of validity, trying to provide the most reliable context possible, developing research instruments of various kinds and different approaches to the variables analyzed, and carrying out constant negotiation with those involved before, during, and after. Statements and notes taken from personal diaries were catalogued and complemented the questionnaire analysis, following Van Manen's (1990) selective reading approach: we describe and interpret students' experiences, and we pay attention to their recognition and pedagogical importance. We also coded the categories

that valued the content of the exercises (texts and authors of the proposal) and the methodology (new ways of interacting in the classroom). The answers to the questionnaire were analyzed descriptively, emphasizing the most related aspects to the focus and objectives of the research.

### **3. Results**

#### ***3.1. Pedagogical design***

The objectives could be organized according to a double dimension: the teaching-learning process of language and literature (based on the official academic program) and the emotional dimension, which includes objectives oriented toward emotional education (see Table 1), as proposed by Bisquerra Alzina (2003). The activities carried out are illustrated below:

##### *The Memory Thread*

As Petrini warned, “It is precisely from folklore that we have to start from, as from an initial spring if we want to discover the meaning and function of children’s literature” (1981, p. 32). This exercise works with personal experiences recovered from literary memory using the Memory Thread, an exercise based on the theories of Pelegrin (1984), in which students must follow a series of instructions to “capture” the memory of the first story they can remember. It involves carrying out an exercise of spontaneous writing encouraging participants to get carried away in the construction of their story. A series of guidelines are provided to trigger writing. After pulling the Memory Thread, each student joins a classmate, engaging them with a simple sight, and discusses the experience. This evocative exercise exploits the therapeutic attributions of the story and its effect on psychological maturation (Bettelheim, 1976) with a view to connecting with the objectives of emotional education. Emotions flow through the partners, as remembering stories from their childhood will recall “their preferences and interests but also, above all, their fears” (Breitmeier,

2003, p. 9). Therefore, one of the specific competencies developed through this task is to incorporate the processes of educational reflection in actions and contextualized application of experiences.

### *The Fantastic Binomial*

This activity springs from the previous one, although its development is autonomous. Evoking the foregoing activity, students in pairs say aloud two words that summarize the experience. These two terms are the seed for the titles of the stories that they have to write together. The proposal is inspired by the Fantastic Binomial technique (Rodari, 1983). This method is only a trigger to unlock students' imagination, closer to "a game than to a technique" (Arica, 2013, p. 45). The approach to the literary artefact is "deautomatized", overcoming the limitations of the purely aesthetic apparatus by adding playful effects and cooperative work. During the design of the story, students must reflect on the process of creating it, leading to the development of one of the most important competencies recognized by the Spanish primary school curriculum and the course program: acquiring literary training.

### *Living Stories*

Following the theory of Serrabona Mas (2008), the next activity introduces psychomotor intervention in storytelling. The stories created must come to life, causing a total identification for the audience. As Colomer (2002) pointed out, literary creations stimulate the audience's emotions in order to participate in fiction. The objective of this activity is to achieve this purpose through different tools. Students are encouraged to use communicative, visual, tactile, gustatory, olfactory, acoustic, oral, vestibular, somatic, and vibratory stimulation as well as the potentiation of multiple intelligences (Gardner, 2011). These dimensions, according to Serrabona Mas (2008), could be summed up in one: motor skills.

For this purpose, before the class, students were required to bring an object, image, drawing, instrument, costume, written

description, or oral recording to accompany the narration of the story, enhancing its artistic effect (Efland, 2004). Subsequently, group intelligence and sound games were developed through theatrical strategies. The body is trained through exercises, such as Still Image, Freeze-Frame, Improvisation, or Multisensory Images (as described in Baldwin, 2012). As can be deduced, all previous activities aim to create dramatic pieces in which all the sensory levels are expanded, contributing to a multimodal understanding of the literary artefact (Jewitt & Kress, 2003).

### *Tunnel of Thoughts / Conscience Alley*

This activity is inspired by two influential authors in theatre education: Augusto Boal and Patrice Baldwin. Through the implementation of group activities, both authors propose exercises that encourage sharing points of view, character contradictions, empathy, and commitment. Conscience Alley (for Baldwin) and the Tunnel of Thoughts (for Boal) are similar strategies that they propose. Based on these techniques, an activity is carried out. First, the teacher reads a short story (or fragment) that seems relevant due to a conflictive situation a character goes through. After the reading, the teacher recalls a particular moment of the story (a climax that is prior to an essential decision of the character) and invites students to become “voices in the head of the character, or his conscience speaking to him out loud” (Baldwin, 2012, p. 130). The present study used Augusto Monterroso’s micro-story, *The frog that wanted to be a real frog*. This contemporary fable deals with a subject as important as the relevance of self-concept for personal fulfilment. A student took the role of the frog that had to pass through the middle of a corridor, where, on one side, students acted as “detractors”, while on the other side, other students positively reinforced their personality. These types of activities allow students to “rehearse” possible situations that they have to face in real life.

### *Portrait of a partner*

This exercise consists of describing a partner from an eclectic point of view, that is, without the need to fix a type of portrait. In order

to avoid superficial descriptions that could harm the partner, it should not be done during the first sessions, allowing the group to strengthen as a whole. In addition, warm-up exercises, such as The Mirror Sequence (Boal, 2005, pp.129–135), should be performed in order to learn, see beyond, and develop “the capacity for observation through visual dialogue between two or more people” (Boal, 2005, p. 227).

This simple exercise, which generally lasts for about three minutes, helps students connect with each other from another place, which is different from the intellectual one, favouring an emotional bond that enriches the partner’s portrait.

Before students start the exercise, some examples of famous literary portraits may be shown, with the consequent promotion of comparative reading. This study used the popular portrait of Platero (from *Platero y yo* by Juan Ramón Jiménez), the poem *Portrait* by Antonio Machado, the poem *Self-portrait* by Nicanor Parra, and the poem *Self-portrait* by Rosario Castellanos.

### ***3 1. Results of the pedagogical assessment***

A table outlining the quantitative results of our research is presented, showing the level of satisfaction of the different objectives in students’ opinions on a 5-point Likert scale. Items 1–4 correspond to the dimension of the teaching and learning process of language and literature, while items 5–10 correspond to the emotional dimension.

**Table 1***Student opinions on the level of accomplishment of the objectives*

Objectives of the didactic intervention	1	2	3	4	5
	Not at all helpful	Not so helpful	Somewhat helpful	Very helpful	Extremely helpful
	Percentages (%) Number of responses				
1. Developing of knowledge in the area of Didactics of Language and Literature, especially related to Primary School teaching	9.1% 6	3% 2	18.2% 12	42.4% 28	27.3% 18
2. Knowledge and development of didactic and material resources for teaching language and literature.	3% 2	9.1% 6	18.2% 12	42.4% 28	27.3% 18
3. Development of your [student's] language skills	12.1% 8	6.1% 4	3% 2	48.5% 32	30.3% 20
4. Development of language and literature enjoyment	9.1% 6	9.1% 6	24.2% 16	33.3% 22	24.2% 16
5. Development of a better knowledge of your [student's] own emotions	9.1% 6	3% 2	6.1% 4	39.4% 26	42.4% 28
6. Identification of emotions in others	9.1% 6	9.1% 6	9.1% 6	39.4% 26	33.3% 22
7. Development of self motivation	15.2% 10	6.1% 4	18.2% 12	30.3% 20	30.2% 20
8. Development of the ability of flowing	6.1% 4	9.1% 6	6.1% 4	39.4% 26	39.4% 26
9. Development of a positive attitude towards life	9.1% 6	0% 0	15.2% 10	36.4% 24	39.4% 26
10. Corporality and dramatic play as a vehicle to express and identify emotions	9.1% 6	9.1% 6	0% 0	36.4% 24	45.5% 30

Source: own elaboration

The overall results of the practice evaluation reveal a very high perception of accomplishment: 88.5% success rate for the knowledge of the language and literature area and teaching resources (Objectives 3–5). Furthermore, the results showed 84.8% and 81.7% satisfaction with the development of language skills (Objective 3) and language and literature enjoyment (Objective 4), respectively. These objectives are the most explicitly connected to the course itself.

The level of satisfaction for the emotional sphere was even higher, with none of the objectives falling below 70% agreement. This shows that the students satisfied all the objectives that demonstrate a high level of emotional management.

Regarding the last objective of our survey (10), when asked if they considered corporality and dramatic play as a vehicle to express and identify emotions, 81.9% of students agreed (between 4 and 5

points on the Likert scale). Students were able to identify corporeality and dramatization as key aspects of the development of emotions after performing the above-mentioned techniques.

**Table 2**

*Usefulness of the activities according to the emotional dimension*

Emotional dimension objectives	Students' perception of the relevance of the activity	
	<i>Most relevant activity Percentages (%)</i>	<i>2º most relevant activity Percentages (%)</i>
5. Development of a better knowledge of your [student's] own emotions	Tunnel of Thoughts 63.3%	Memory Thread 36.4%
6. Identification of emotions in others	Portrait of the Partner 57.6%	Tunnel of Thoughts 18.2%
7. Development of self motivation	Living Stories 42.4%	Tunnel of Thoughts 21.2%
8. Development of the ability of flowing	Fantastic Binomial 48.5%	Living Stories 27.3%
9. Development of a positive attitude towards life	Tunnel of Thoughts 72.7%	Memory Thread 9.1%

Source: own elaboration

In the second part of the questionnaire, students were asked to choose among the practice activities developed during the course and connect them with each of the objectives from the emotional dimension to determine which techniques were more useful (Table 2). The objective “to acquire a better knowledge of your own emotions” was linked to the practice of the Tunnel of thoughts by 63.3% and to the Thread of memory by 36.4%. The objective “to identify the emotions of others” was linked by 57.6% to the Partner Portrait technique. The objective “to develop the ability to self-motivate” was largely linked to the technique of Living Stories (42.4%) and the Tunnel of Thoughts (21.2%). The objective “learning to flow” was linked mostly to the technique of Creation of the story through the Fantastic Binomial by 48.5% and with the Living Stories by 27.3%. The objective “to adopt a positive attitude towards life” was linked by most students with the Tunnel of Thoughts (72.7%).

A noteworthy issue is that all the techniques developed in the practices are linked to some of the objectives of the emotional

dimension, indicating the need to work with all of them in order to address the different areas of the emotional dimension. In this sense, it could be said that the experience with activities related to language and literature increases their emotional competence and emotional intelligence.

These results must be combined with the highlights drawn from the personal learning diaries, the instrument we used to evaluate student reflections on this experience. The practices show how the experience of reading and writing affectivity plays a crucial role, together with the environment, the people involved, and the time dedicated to the creation of the artefact: “Not only were the practices full of emotions (poems, trips to the past, and sharing with our partners), but also, when we would return home, we would transcribe the emotions to this diary, so what we felt really turned ours” (Participant 31). The effort of collective creativity in the classes was combined with the self-reflection experienced later at home using the diary. The literacies took place inside and outside the school:

The learning diary gives me a feeling of nostalgia because it reminds me of when I was a little girl who wrote in my own diary the tasks I was doing and the things that were happening to me throughout my day. So, I can establish a similarity between both diaries (my childhood diary and this learning diary). The learning diary is a way of disconnecting from the stressful routine and moving for a moment into the past, into our childhood. This diary makes me reflect on the aspects worked on in each class and, based on this, I draw my own conclusions while assessing whether or not a certain practice contributes something to my work as a future teacher. (Participant 3)

In relation to the activity of The Thread of Memory, it is striking that almost no one recalls figures of teachers as narrators. Most students refer to their grandparents, or their parents, as the most important storytellers of their childhood. The emotional context of oral language and literature learning is often linked to the home, rather than the school. An example of one of the stories is shown below:

The first story I was told was “The three little pigs”. My aunt María came to see me at home when I was sick with chickenpox and gave

me this story, that same night she read it to me. My aunt made many gestures; she used two kinds of voices, one very sweet and the other more serious when she imitated the big bad wolf. It was a moment before I went to sleep, the one that I didn't want to go to bed because of the discomfort I felt due to the fever I had. We were sitting up in bed, it was a summer night, and all we could hear was the crickets singing out the window. I was very enthusiastic about the story; it was like an endless adventure as my aunt put a lot of emphasis on the different situations in the story. In some parts, I remember laughing a lot, and in others, I felt a bit scared, especially when the part where the wolf could eat some pigs came up. The story had everything: adventure, fear, nice moments, intriguing moments, and so on. (Participant 45)

Likewise, the creation process constitutes an unexpectedly motivating challenge for students, since it was considered part of an artistic discipline and students did not expect to find it within the study of language and literature. The students agreed that the idea of creativity seemed to be parcelled, or exclusively related to “artists”, understood as “only an elite capable of creating original and own texts” (Participant 54). Another student highlights this artistic element as a way of enhancing emotional competence:

Also, thanks in part to the dramatic aspect of the activities, we have worked on the ridiculous, an element that a priori seems absurd to us, but which constitutes an important piece in emotional management and in the teacher's work of keeping students interested. Moreover, losing the ridiculous makes students want to flow emotionally as well. Let us remember that the teacher plays the role of an actor every day in their classes. (Participant 12)

In addition, the dramatic strategies used for the elaboration of the Living Stories developed students' knowledge of their own and others' emotions (“I feel like I belong to a group”, Participant 15), building a true learning path through the gaze of others. In addition, the experiences demonstrate that even a text that is not specifically about emotions produces the same results, as it is the expressive faculty of the poetic image that leads to interactions of human discourse, regardless of the topic. For instance, in the Thought Tunnel exercise, a fable was used that does not strictly mention any particular emotion. However, the activity awakened a student's awareness and need for empathy:

The frog text makes us reflect on how we are always thinking about what others will say about us, becoming or doing something we don't really want. So, we must think about what we really want to do and be. It is also important to think about others and try not to tell them or do something they might feel bad about. In relation to my life, I remember that in my 3rd-year class, there was a child with autism who didn't relate to his classmates and had some problems. I remember some children in the class laughing at him, making jokes, and so on. I felt very bad about the things they did to him, and I don't want to imagine how he might have felt. In my 3rd year class, it would have been very important to do activities like the frog. (Participant 25).

In general, students noted in their diaries that they were surprised by this methodology, which activated their more heterodox side. One student compared the practices to “eating with your hands” (Participant 63), as they explain that the exercises broke all the formality and historicist vision that the language and literature classes had implied until then. The student continues by clarifying that this causes “people not to look at Instagram during the classes, and that Facebook does not have as much of an audience during class hours” (Participant 63).

#### **4. Discussion**

A notable issue is that all the techniques developed in the practices are linked to some of the objectives of the emotional dimension, confirming their importance in addressing different aspects of emotional growth. In this sense, activities related to language and literature have been perceived as fundamental in order to developing emotional competence and emotional intelligence. This is not surprising, as the link between literature and emotional intelligence has been noted in previous studies (Alonso Ferres et al., 2018). One of the aspects that stands out in the personal learning diaries is the discovery of how literature can be used not only to teach but also to release anguish and provide affection (Leander & Ehret, 2019). In addition, the absence of teacher references in the Thread of Memory activity leads us

to reflect on how and why stories are told in school as well as the insufficient presence of oral language content in the Spanish university curriculum of future primary teachers (Santamarina & Núñez, 2018).

It is also important to note that the texts used in the intervention do not have to be explicitly emotion-related. As Riquelme & Munita state, “It is in the context of reading and dialogue where the emotion is situated” (2011, p. 274). This makes us understand that the literary mind is sustained only by being able to imagine another’s perspective (Leverage et al., 2010). Emotions already reside in the very nature of literature (Longo, 2019); we only need to guide the process that leads to them.

Starting from this methodology inspired by the workshop format, it is observed how these literacy strategies lead students to a process of “cognitive breakdown” of the established schemes related to the language and literature area. Students feel that something has broken their patterns, as seen in one student’s reference to “eating with your hands”. This rupture is related to new pedagogical currents that underline the necessary “discomfort” or “estrangement” that must occur in the classroom to favour a transformative educational process (Acaso & Mejías, 2017) through the use of tools, instruments, and methodologies that come from the artistic field. Based on the social and emotional aspects of these practices, our proposal is related to the new literacy studies that underline the “affect turn” of literacy. This means that the literacy event is not observed exclusively from the cognitive point of view, but is studied as an “affective encounter” (Leander & Ehret, 2019) between the text, person, space, and everything that happens at that moment. The humanizing influences and affective dimensions that can occur in school with this perspective of the literacy role are evident at both the individual and collective levels.

This emerged as a consequence of “the digital era, the arrival of a new type of language called multimodal, which integrates textual, audiovisual and digital sources” (Martos, 2013, p. 32), and transforms the concept of literacy completely (Bearne & Wolstencroft, 2007). In addition, “this thinking has foregrounded the liveliness of literacy

practices, complicating readings of the social and cultural by attending to fluidity, affect, and emergence” (Burnett & Merchant, 2018, p. 2). The practices analyzed in this paper promote this type of literacy, whose rules and norms are “more fluid and less abiding than those we typically associate with established literacies” (Knobel & Lankshear, 2007, p. 9). Likewise, the inclusion of art as a form of “deautomatisation” of the discourse is being valued and implemented in the new literacies (Albers & Harste, 2007). Since the exercises are performed using artistic languages, such as body language and sound-musical language, a “socio-personal practice [...] as a means of communication” is obtained (Núñez & Navarro 2007, p. 227). Dramatization also facilitates writing and works as a blank mind disengagement (Cremin et al., 2006).

## **Conclusions**

All of these results have deep consequences in social aspects that are becoming especially important according to the Programme for International Student Assessment (PISA) Report. The definition of “reading comprehension” given by the 2009 PISA reading test (OECD, 2009) is particularly significant in this sense: “The individual capacity to understand, use and analyze written texts in order to achieve their personal goals, develop their knowledge and possibilities and participate fully in society” (Jiménez, 2014, p. 69).

This approach is further expanded in the 2015 edition as socio-emotional competencies “associated with the student’s personality, such as critical ability, initiative and skills to solve problems collaboratively with other students” are added (Bergós, 2015, p. 1). This is in line with what was stated by Larrañaga & Yubero:

The reading and writing habit manifests itself as a behaviour of free choice and, as such, becomes part of the scale of values of a society: it is, therefore, acquired during the socialisation process of individuals and their cultural incorporation into a specific society (2003, p. 146).

In conclusion, our proposal has shown that the design and application of positive learning environments that take into account the emotional dimension contributes to the creation and development of affective and relational links with the reading and writing process, which is considered a necessary basis for the development of the reading habit (Agrelo-Costas & Casal, 2021; Álvarez Ramos et al., 2021; Mora, 2019): as Sanjuán Álvarez states, a reading approach that emphasises only the cognitive aspects of the process without recognising the fundamental role of the emotional component is doomed to failure (2011).

This proposal is also relevant to the scarcity of resources for higher education that links affective emotional learning and communication since there are few teaching manuals at a university level that combine affective or emotional learning and the teaching of literacy (Andersen & Guerrero, 1997; Planalp, 1999), with none available in Spanish in 2023. Moreover, from a more general point of view, this didactic experience can make up for the excess of theory and the lack of experientiality that occurs in the introduction of the didactics of emotions in preservice teachers (Hernández-Amorós & Urrea-Solano, 2017).

Moreover, as stated above, both literature mediation and reading intervention (Jiménez, Alarcón, & Vicente-Yagüe 2019) encourage the creation of a link between cognitive and affective skills (Riquelme & Munita, 2017; Foncubierta & Fonseca, 2018): the analyzed practices avoid the disaffection of students toward language and literature subjects and turn them into real protagonists of the teaching and learning process. Moreover, teachers regain the pleasure of letting their imaginations run wild. If they do not succeed in rescuing the attachment of the imagination in their childhood, they will never be able to give this satisfaction to their students: “It becomes about growing the radical imagination of teachers, so they can potentially grow the radical imagination of the children and young people with whom the work” (Tailors, 2018, p. 442).

It should also be mentioned that these practices contribute to inclusive socio-emotional development (Álamos et al., 2017), as an experience of well-being in the classroom facilitates developmental processes, avoids segregation, and contributes to a mental health perspective in school (Nussbaum, 2011; Denham, 2001). As Leander & Ehret note, “we wish to tell out loud the secret that teachers seem to know—that most of what happens, on our best days, cannot be explained in rational frames. We are moved, and our students are moved, and we cannot explain just how or why” (2019, p. 2).

## Bibliographical references

Álamos, P., Cifuentes, O., Milicic, N., Pizarro, M., Rosas, R., Ulloa, D., & Véliz, S. (2017) Construcción de cuentos: ¿Qué pueden aportar al desarrollo socioemocional inclusivo? *Estudios pedagógicos*, 43(1), 7–17. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100001>

Álvarez-Álvarez, C., & Pascual-Díez, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 57-75. Epub 15 de junio de 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587–599. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121241>

Álvarez Ramos, E.; Mateos Blanco, B.; Alejaldre Biel, L., & Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293-322. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

Acaso, M., & Mejías, C. (2017). *Art thinking*. Paidós.

Appl, D. J., & Spenciner, L. J. (2008). What do pre-service teachers see as their roles in promoting positive social environments? “I see myself as a facilitator of acceptance”. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 445–450. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0188-1>

Agrelo-Costas, E., & Casal, A. P. (2021). La poesía: educadora de emociones/Poetry: educator of emotions. *Tejuelo*, 33, 185-216. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.185>

Albers, A. & Harste, J. (2007). The arts, new literacies, and multimodality. *English Education*, 40(1), 6–20. <http://www.jstor.org/stable/40173265>

Alonso Ferres, M., Berrocal de Luna, E., & Jiménez Sánchez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de investigación educativa*, 36(1), 141–158. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>

Andersen, A., & Guerrero, L. K. (Eds) (1997). *Handbook of communication and emotion: Research, theory, applications, and contexts*. Elsevier.

Arica, M. (2013). *Cómo contar un cuento. Manual de iniciación a la escritura del relato infantil*. Editorial CCS.

Baldwin, P. (2012). *With drama in mind: Real learning in imagined worlds*. A&C Black.

Barone, T. & Eisner, E. W. (2011). *Arts-based research*. SAGE Publications.

Bearne, E., & Wolstencroft, H. (2007). *Visual approaches to teaching writing: Multimodal literacy*. SAGE Publications.

Bergós, M. (2015). Pisa evalúa competencias socio-emocionales. *Cuadernos de Pedagogía*, 456, 13–15.

Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Knopf.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1). <https://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

Breitmeier, I. (2003) *Cuentos que ayudan a los niños a superar sus miedos*. Oniro.

Boal, A. (2005) *Games for actors and non-actors*. Routledge.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, A. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and

workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

Burnett, C., Merchant, G., Pahl, K., & Rowsell, J. (2014). The (im)materiality of literacy: the significance of subjectivity to new literacies research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 90–103, <https://dx.doi.org/10.1080/01596306.2012.739469>

Burnett, C., & Merchant, G. (2018). Literacy-as-event: Accounting for relationality in literacy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 45–56. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1460318>

Caballero, M. (2017) *Neuroeducación de profesores y para profesores*. Ediciones Pirámide.

Cassany, D., Luna Sanjuan M., & Sanz Pinyol, G. (1994) *Enseñar lengua*. Graó.

Coll i Salvador, C., & Martín Ortega, E. (2021). La LOMLOE y la apuesta por un proceso de modernización curricular. *Aula de innovación educativa*, 305, 34-38.

Colm Hogan, P. (2010). Fictions and Feelings: On the Place of Literature in the Study of Emotion. *Emotion Review*. <https://doi.org/10.1177/1754073909352874>

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. In C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Universitat de Barcelona.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2020). Les transformacions de la lectura a l'aula. *Bellaterra. Journal of teaching and learning language and literature*, 13(1), 11-21. DOI 10.5565/rev/jtl3.817

Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45.

Crawford, E. (2005). Making and mistaking reality: What is emotional education? *Interchange*, 36(1–2), 49–72. <https://doi.org/10.1007/s10780-005-2341-3>

Cremin, T., Gouch, K., Blakemore, L., Goff, E., & Macdonald, R. (2006) Connecting drama and writing: Seizing the moment to write. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11(3), 273–291. <https://doi.org/10.1080/13569780600900636>

Denham, S. (2001). Dealings with feelings. Foundations and consequences of young children's emotional competence. *Early Education and Development*, 12(1), 5–10. [http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1201\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1201_1)

Dueñas Lorente J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2013.v25.42239](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239)

Dueñas, J. D., Tabernero, R. M., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 11, 21-43. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02)

Efland, A. (2004). The arts and the creation of mind: Eisner's contributions to the arts in education. *Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 71–80. <https://doi.org/10.2307/3527377>

Fireman, G. D., & Kose, G. (2010). Perspective taking. In E. H. Sandberg & B. L. Spritz, *A clinician's guide to normal cognitive development in childhood* (pp. 85–100). Routledge.

Foncubierta, J. M. & Fonseca Mora, C. (2018) Affect and cognition in the development of Reading abilities in foreign languages, *Tejuelo*, 28, 11–42. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11>

Gagen, E. A. (2015). Governing emotions: Citizenship, neuroscience and the education of youth. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 40, 1, 140–152. <https://www.jstor.org/stable/24582980>

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK.

Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam.

Harwood, M. D., & Farrar, M. J. (2006). Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 401–418. <https://doi.org/10.1348/026151005X50302>

Hernández-Amorós, M. J., & Urrea-Solano, M. E. (2017). Working with Emotions in the Classroom: Future Teachers' Attitudes and Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 511-519. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.100>

Hinnant, J. B. & O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. *Journal of Genetic Psychology*, 168, 301–322. <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.3.301-322>

Hook, C. J. & Farah, M. J. (2013). Neuroscience for educators: What are they seeking, and what are they finding? *Neuroethics*, 6, 2, 331–341. <https://doi.org/10.1007/s12152-012-9159-3>

Jewitt, C. & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. Peter Lang.

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, 1, 65–74. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>

Jiménez, E. D., Alarcón, R., & de Vicente-Yagüe, M. I. (2019). Reading intervention: Correlation between emotional intelligence and reading competence in high school students. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 24–30. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.10.001>

Jones, S. M., & Boufard, S. M. (2012). Social and emotional learnings in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 3–33. <https://eric.ed.gov/?id=ED540203>

Kobel, M., & Lankshear, C. (2007). *A new literacies sampler*. Peter Lang.

Larrañaga, E., & Yubero Jiménez, S. (2003). Escribir para crear, leer para imaginar. La escritura creativa y su relación con el hábito lector. In P. Cerrillo Torremocha & S. Yubero Jiménez, *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (pp. 145–164). Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil.

Leander, K. & Ehret, C. (2019). *Affect in literacy teaching and learning: Pedagogies, politics, and coming to know*. Routledge.

Leibrandt, I. (2011). El aprendizaje literario y la adquisición de la competencia emocional a través de la LIJ. In J. Núñez & A. Rienda

Delgado, *La investigación en didáctica de la lengua y de la literatura: situación actual y perspectivas* (pp. 1707–1722). SEDLL.

Leverage, P., Mancing, H., & Schweickert, R. (2010). *Theory of mind and literature*. Purdue University Press.

Llorent García, V. J., González Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Zych, I. (2020). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema*, 32(1), 47-53. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.106>

Lomas, C., Aliagas, C., Bombini, G., Calsamiglia, H., Cassany, D., Colomer, T., & Unamuno, V. (2015). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. FLACSO Mexico.

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 122868-122953.

Longo, M. (2019). *Emotions through literature: Fictional narratives, society, and the emotional self*. Routledge.

Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R., & Baumgartner, E. (2014). Mind reading skills and empathy: Evidence for nice and nasty ToM Behaviors in school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 581–590. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9722-5>

López, E. (2007). *Educar las emociones en la infancia. Programa para 3 a 6 años*. Wolters.

Márquez-Cervantes, M. C., & Gaeta-González, M. L. (2018). Emotional competencies and responsible decision making in pre-adolescents with the support from teachers, fathers, and mothers: A comparative study in 4th to 6th-grade students of primary education in Spain. *Revista Electronica Educare*, 22(1), 176-200. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.9>

Martos García, A. (2013). Alfabetización plural. In E. Martos Núñez & M. Campos Fernández-Fígares, *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 32–35). Santillana.

Mora, F. (2014). *¿Cómo funciona el cerebro?* Alianza.

Mora, F. (2019). *Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama*. Alianza.

Núñez Cubero, L., & Navarro Solano, R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*,

19, 225–252. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3262>

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Harvard University Press.

Oladimeji, M. (2018). Using Arts-Based Learning as a Site of Critical Resistance. In N.N. Wane, & K.L. Todd, (Eds.). *Decolonial pedagogy: Examining sites of resistance, resurgence, and renewal* (pp. 93-109). Palgrave.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437–454. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293121924010>

Planalp, S. (1999). *Communicating emotion: Social, moral, and cultural processes*. Cambridge University Press.

Pelegrián, A. M. (1984). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Editorial Cincel.

Petrini, E. (1981). *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Rialp.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte "BOE" n. 52, de 1 de marzo de 2014.

Regueiro Salgado, B. R. (2014). Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI. In S. López Poza N. Pena Sueiro (Ed.), *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro* (pp. 383-393). SIELAE.

Ripley, K., & Simpson, E. (2007). *First steps to emotional literacy. A programme for children in the FS & KS1 and for older children who have language and/or social communication difficulties*. Routledge.

Riquelme E. & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 269–277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>

Riquelme, E., & Munita, F. (2017). Mediated reading of children's literature as paradigmatic scenario to develop emotional competence. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33315>

Riquelme, E., & Montero, M. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 226–239. <https://doi.org/10.1080/10749039.2013.781185>

Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía*. Argos.

Roza, S. A., & Guimarães, S. R. K. (2022). Relações entre Leitura e Empatia: Uma Revisão Integrativa da Literatura. *Revista Psicologia: Teoria E Prática*, 24(2), ePTPPE14051. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14051.en>

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (7), 85-99.

Santamarina, M., & Núñez, M. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de Educación Infantil: un estudio comparativo. *Revista Profesorado*, 22(1), 177–196. [https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/63640/pdf\\_68](https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/63640/pdf_68)

Serrabona Mas, J. (2008). Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 61–78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27414780005>

Tailors, M. (2018). Re-imagining teacher education. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors, and R. B. Ruddell, *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 430–448). Routledge.

Thagard, P. (2008) Conceptual change in the history of science: life, mind and disease. In S. Vosniadou, *International handbook of research on conceptual change* (pp. 374–387). Routledge.

Thexton, T., Prasad, A., & Mills, A. J. (2019). Learning empathy through literature. *Culture and Organization*, 25(2), 83-90. <https://doi.org/10.1080/14759551.2019.1569339>

Trigo Ibáñez, E. & Romero Oliva, M. F. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la

literatura en las aulas. *Revista Profesorado*, 22(1), 73–96.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63622>

Vallés, A. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. EOS.

Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.

Venegas, E. M. (2019). “We listened to each other”: Socioemotional growth in literature circles. *The Reading Teacher*, 73(2), 149–159. <https://doi.org/10.1002/trtr.1822>

Weare, K. & Gray, G. (2003). *What works in developing children’s emotional and social competence and wellbeing? Department for Education and Skills research report (no. 456)*. DfES.

Wolff, S. B., Pescosolido, A. T., & Druskat, V. U. (2002). Emotional intelligence is the basis of leadership emergence in self-managing teams. *Leadership Quarterly*, 13(5), 505–522. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00141-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00141-8)

Yin, R. K. (2015). Causality, generalizability, and the future of mixed methods research. In S. Nagy Hesse-Biber and R. Burke Johnson, *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 652–664). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.42>

## ***Emociones, plurilingüismo e interculturalidad: trabajar y fomentar su importancia con alumnos de ELE Barbadeses***

### ***Emotions, plurilingualism, and interculturalism: working and promoting its importance with students of Spanish in Barbados***

**Carmen Céspedes**

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

[carmen.cespedes@ulpgc.es](mailto:carmen.cespedes@ulpgc.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5400-6294>

DOI: 10.17398/1988-8430.38.131

Fecha de recepción: 12/06/2022  
Fecha de aceptación: 25/07/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Céspedes, C. (2023). Emociones, plurilingüismo e interculturalidad: trabajar y fomentar su importancia con alumnos de ELE Barbadeses. *Tejuelo*, 38, 131-168.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.131>

**Resumen:** La didáctica de segundas lenguas ha prestado especial atención a cuestiones como el filtro afectivo y la motivación, pues ejercen una poderosa influencia en el aprendizaje, así como en el interés que exhibirá el alumno hacia la L2/C2. Es por eso por lo que describimos cuán importantes resultaron ambos aspectos para nuestros estudiantes en Barbados y qué estrategias y actividades empleamos para estimular el componente emocional como vía para la adquisición de la competencia comunicativa intercultural (CCI). Asimismo, sugerimos una serie de propuestas didácticas que contribuyeron a consolidar elementos como el autoconcepto y la disposición a comunicar; subrayar la identidad racial y visibilizar que se puede construir un plurilingüismo holístico, orgánico y, en definitiva, real.

**Palabras clave:** propuesta didáctica; español como lengua extranjera; emociones; identidad; competencia comunicativa intercultural.

**Abstract:** Second language didactics have paid special attention to the affective filter and motivation due to their powerful influence on the learning process and students' interest in L2/C2. These elements also impact the learner's approach to and interest in the target language and culture. This paper emphasizes the importance of both aspects for students in Barbados, along with the strategies and activities implemented to stimulate the emotional component and develop intercultural communicative competence (ICC). We propose various didactic approaches that contribute to strengthening components such as self-concept, willingness to communicate, and fostering holistic, organic, and authentic plurilinguism.

**Keywords:** didactic proposal; Spanish as a foreign language; emotions; identity; intercultural communicative competence.

# I

## ntroducción

La evolución de métodos tradicionales hacia enfoques comunicativos más modernos ha permitido avances transcendentales en la didáctica de segundas lenguas. Los enfoques humanistas, entre otros, han concluido que el alumno ha de ser el protagonista de su propio aprendizaje y participar en él activamente, lo que implica dejar atrás las clases magistrales en las que la lección giraba en torno a la figura del profesor eminentemente. Del mismo modo, las corrientes educativas más vanguardistas propugnan que se abandone la memorización a favor de actividades de corte más práctico que permitan desarrollar el pensamiento crítico de los discentes, reflexionar, y afianzar competencias transversales que les ayudarán a desenvolverse en una “aldea global” cada vez más interconectada y compleja (McLuhan y Fiore, 1968; Chen y Starosta, 2000).

Destaca en este sentido la categorización elaborada por Michael Byram (1997) acerca de los saberes que se precisan para desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI). Por un lado, los “saberes”, “saber aprender” y “saber comprender” aluden al conocimiento declarativo y la metacognición, mientras que “saber ser”

y “saber implicarse” apelan a la dimensión afectiva, lo que revalida la necesidad de aunar intelecto y componente afectivo en educación. Similarmente, se ha ratificado que cada alumno es único, con unas necesidades y estilos de aprendizaje divergentes, lo que invita a alternar actividades en las que se fomenten las distintas inteligencias (Gardner, 1983).

Así pues, si el estudiante representa el epicentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje, como docentes debemos tomar en consideración aquellos factores cognitivos, afectivos y actitudinales que pueden facilitar u obstaculizar su rendimiento (Stevick, 1980). Fenómenos como el *filtro afectivo* (Krashen y Terrell, 1983); la *ansiedad* (Horwitz y Cope, 1991; Oxford y Shearin, 1994; MacIntyre, 1995; Rubio-Alcalá, 2015); el *autoconcepto* (Fonseca, 2005); la *autoestima* (Reasoner, 1982) o la *motivación* (Gardner y Lambert, 1972; Dörnyei y Ushioda, 2013; Gambrell, 2015), se hallan estrechamente relacionados con las emociones, por lo que su papel es clave, no solo ya en el progreso académico del aprendiz, sino también en su formación como miembro de una comunidad.

## 1. Emociones y didáctica de segundas lenguas

Tradicionalmente los modelos educativos vigentes han priorizado la cognición y los aspectos académicos sobre la emoción (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008), en especial, tras la expansión de la Ilustración como movimiento defensor de la razón.

Afortunadamente, las publicaciones de Gardner acerca de los marcos de la mente y las inteligencias múltiples (1983, 1995), unidas a las publicaciones de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1996) en relación con la inteligencia emocional (IE), allanaron el camino hacia la inclusión de las emociones en el proceso educativo (García Retana, 2012). Recientemente, Mora (2013) señalaba también que las emociones son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje, es decir, aprendemos y recordamos mejor aquello que amamos, aquello que despierta una emoción y enciende

nuestra curiosidad. Arnold y Fonseca (2004) sostienen asimismo que “la enseñanza de idiomas se hace más efectiva si se implica a toda la persona, es decir, si se tiene en cuenta lo cognitivo y lo emocional” (p. 45), por lo que abogan por una metodología que amalgame sentidos e intelecto conjuntamente.

### ***1. 1. Enfoque comunicativo y enfoque humanista***

Comúnmente se ha demostrado que los alumnos se muestran más propensos hacia el empleo de la L2/LE si perciben que los contenidos de la clase son relevantes y responden a sus necesidades y objetivos más inmediatos. Mas importante aun es que estas nociones les sirvan para desenvolverse en interacciones auténticas con hablantes nativos y no nativos (HN/HNN) (Stevick, 1998, citado en Fonseca y Díaz, 2003). Por tanto, en una clase de idiomas de corte humanista el profesor debe evitar que los aprendices se agoten con ejercicios mecánicos o meramente gramaticales. Los alumnos deben hallar satisfacción en el intercambio y descubrimiento de ideas; en la escucha activa de los comentarios vertidos por sus compañeros y en la expresión de impresiones personales, técnicas para las que el Enfoque comunicativo se presta especialmente adecuado (Lightbown y Spada, 2013; Richards y Rogers, 2014; Thornbury, 2017; Larsen-Freeman y Anderson, 2019; Ellis, 2020).

En síntesis, se recomienda que el docente conciba situaciones comunicativas semireales que realcen las cualidades y virtudes de cada integrante (Stevick, 1980). De esta manera se favorecerá la construcción de un clima intergrupual óptimo (Allport, 1954; Pettigrew, 1996), en el que los aprendices se sientan cómodos y, por ende, experimenten un aprendizaje más significativo y duradero, exento de críticas e inhibiciones (Ausubel, 1968; Littlewood, 1996; Arnold, 2015). En palabras de Puchta (1999), “se trata de convertir el aula en un lugar al cual el alumno quiera pertenecer” (citado en Arnold y Fonseca, 2004, p. 45). Además, tal y como declara Arnold (2015), “muchas veces sucede que cuanto más trabajamos para motivar a nuestros alumnos, más nos motivamos nosotros como profesores” (p. 18), por lo que la presencia de la dimensión afectiva redundará en resultados académicos más

sobresalientes a largo plazo (Williams, 1994; Ellis, 2000; Dörnyei, 2017).

## ***1.2. Factores afectivos y competencia comunicativa***

El docente, no obstante, debe ser consciente de un conjunto de condicionantes inexorables. En primer lugar, la expresión oral en lengua extranjera constituye una de las materias que más ansiedad provoca pues apela directamente a la identidad (MacIntyre y Gardner, 1991; Williams, 1994; Arnold y Brown, 2000; Arnold y Fonseca, 2004; Alejaldre Biel y Álvarez, 2018). Es evidente que por medio de nuestra cadencia al hablar y el empleo de determinados vocablos y expresiones transmitimos cómo somos a los demás.

En el caso del alumnado adolescente, la formación de su personalidad aún se está afianzando a estas edades, por lo que su autoestima y autoconcepto se hallan todavía en un estado vulnerable que encorseta en muchos casos la expresión oral. Desde la perspectiva del alumnado adulto, cuestiones como el honor; el orgullo; la identidad (Jin y Cortazzi, 2001); el miedo al ridículo o las propias creencias socioculturales sobre las aptitudes lingüísticas son también apremiantes (Goodenough, 1957; Horwitz y Cope, 1991). A esto se suman los marcadores somáticos (Damasio, 2001), es decir, sentimientos o emociones que emanan en determinados momentos del aprendizaje fruto por ejemplo de una equivocación o simple inhibición.

Por esta razón, ejercicios dinámicos para romper el hielo, conocerse y fomentar el respeto entre compañeros contribuirán a que el discente desarrolle la empatía, la tolerancia y la apertura de mente (Guiora, Brannon y Dull, 1972; Neuner, 1997), no solo hacia sus pares, sino también hacia el tratamiento de ciertos temas más complejos o controvertidos.

## 2. Emociones, lengua e identidad

Expertos como Wagner (1989), Masello (2002) y Martín Peris (2008) han defendido la existencia del binomio lengua-cultura, así como su manifiesta reciprocidad (Lévi-Strauss, 1958; Bennett, 1997; Guillén Díaz, 2002, 2004). Estos autores consideran que la lengua se halla engranada en la cultura, de igual manera que la cultura se sirve de la lengua como vehículo de transmisión de generación en generación (Goodenough, 1957).

Por este motivo individuos con un dialecto específico se esfuerzan por obtener el amparo de políticas lingüísticas, a la par que el Consejo de Europa trata de sensibilizar en torno al plurilingüismo como garante del entendimiento y la soberanía de una comunidad. En efecto, McGroarty (1996) y Anzaldúa (2002) declaran que la lengua es una parte inherente de la identidad étnica y social, razón por la que aprender una nueva lengua en ocasiones interfiere con nuestro bagaje cultural innato.

Es innegable que a través de la lengua dejamos entrever nuestra procedencia, estrato social, nivel de formación, etc. Por eso, aunque el idioma suele constituir un sinónimo de riqueza en la mayor parte de países, en otros puede suponer un lastre e impedir el acceso pleno a oportunidades sociales y laborales. Esta coyuntura puede avistarse especialmente en áreas con elevadas tasas de inmigración; países con tendencias ultrapatrióticas; en hablantes de herencia; en instituciones con tendencias al bilingüismo sustrativo; en víctimas de procesos de asimilación o guetización, etc. (Bhabha, 1992; Anzaldúa, 2002; Rudolph, 2012; Canagarajah, 2013; Higgins, 2015; Yazan, Rudolph y Selvi, 2019; Ishihara y Menard-Warwick, 2018).

Es por eso por lo que reviste necesaria la aplicación de una metodología ecléctica que converja diferentes enfoques y apueste por un modelo socioeducativo, progresista y humanístico que realce la variedad diatópica e idiomática del individuo.

### 3. Emociones e interculturalidad

De acuerdo con Meinert Meyer (1991, citado en Oliveras, 2000, p. 38), la competencia intercultural entraña la capacidad de una persona para actuar de forma apropiada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de individuos pertenecientes a otras culturas. En otras palabras, conlleva familiarizarse con dichas discrepancias con objeto de solventar conflictos potenciales. Por tanto, el hablante intercultural ha de saber que la competencia comunicativa se halla supeditada a elementos como el contexto, la pragmática y los implicados en el encuentro comunicativo, por lo que resulta vital saber adaptarse y reconfigurar los valores y creencias que asumía como universales (Hofstede, 1991; Iglesias Casal, 1998; Byram, 1997; Rodrigo Alsina, 1999; Oliveras, 2000; Denis y Matas, 2002; Vilà Baños, 2005).

En definitiva, esta noción supone cuestionar el conjunto de normas socialmente inculcadas y asumir que a partir de ahora el usuario deberá manejar sentimientos encontrados, maniobrando en una sociedad caracterizada por la diferencia, la movilidad y la cooperación cada vez más frecuente entre distintas colectividades.

Por consiguiente, conocer la cultura con minúscula y la cultura con K o epidérmica (Iglesias Casal, 1998; Miquel y Sans, 2004) de nuestro interlocutor impedirá que nos veamos inmersos en situaciones proclives a las emociones negativas, tales como el estrés cultural (Schumman, 1975), los choques (Oberg, 1960) o malentendidos culturales (Oliveras, 2000). Igualmente, la adquisición de la competencia comunicativa intercultural presume el incremento de la actitud de no juzgar; la distanciaci3n y la relativizaci3n de la C1 y la empatía (Neuner, 1997; Chen y Starosta, 2000), lo que paulatinamente contribuirá a detectar cualquier atisbo de etnocentrismo o xenofobia en nosotros mismos y en los demás.

#### 4. Características del alumnado de ELE en The UWI

La Universidad de las Indias Occidentales (The UWI por sus siglas en inglés) inició el grado de español a mediados de los años sesenta, tanto en el campus de St. Augustine en Trinidad y Tobago como en el de Cave Hill en Barbados. Adentrada ya la década de los 2000 comenzó a recibir también lectores de español como parte de los lectorados auspiciados por el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación y la AECID (Grau y Gea, 2006), en cuyo programa precisamente se inscribe el presente trabajo.

En la actualidad el número de estudiantes ha aumentado, y con ello, la oferta de cursos en lengua general y fines específicos. En función de sus intereses académicos pueden matricularse en un *Major* o *minor*, lo cual entraña una mayor o menor carga lectiva de asignaturas de español, literatura, civilización, etc.

La mayoría suele ostentar edades comprendidas entre los 18 y 19 años, representando el género femenino un 74,3% del estudiantado. En cuanto a la nacionalidad, prevalece la heterogeneidad. The UWI posee cinco campus repartidos en Jamaica, Trinidad y Tobago, Barbados, Antigua y Barbuda y en formato a distancia, lo que explica que aquellos alumnos procedentes de otras islas se desplacen en función de la cercanía o la oferta de la titulación de su elección. Así, durante las lecciones de SPAN 1001 y SPAN 1002 de nivel intermedio (2018-2021) disfrutamos del prolífico intercambio sociocultural que traían consigo los alumnos de todos estos rincones.

En términos de motivación hacia el español, las encuestas que distribuimos en 2019 como parte de un estudio longitudinal más amplio verificaron que la mayoría del alumnado lo estudiaba incitado por una motivación intrínseca o integradora (Céspedes, 2020, 2021). De hecho, muchos alegaban que el idioma les apasionaba desde una edad temprana (75,7%). Otros señalaban la posibilidad de viajar y comunicarse con hablantes nativos (55,4%); acceder a mejores puestos laborales (52,7%), y trabajar en un país hispanohablante (47,3%) (Céspedes, 2020 y 2021).

Fruto quizás del legado británico o de la fuerte influencia de la religión, los alumnos son por regla general muy respetuosos con la figura del docente. Además, Barbados presume de haber logrado un 99,6 % de índice de alfabetización y poseer uno de los mejores sistemas educativos del Caribe según datos de la UNESCO (2022), algo que se refleja más tarde en la universidad. Los estudiantes suelen ser disciplinados, habladores y participativos. Naturalmente, ciertos temas tabú pueden despertar más reticencia a la hora de conversar, tales como la homosexualidad (aún prohibida en la legislación jamaicana); el aborto; el mundo esotérico o la actividad paranormal dependiendo del credo que profesen.

Por último, el componente racial resulta cardinal. Durante un periodo de tres años (2018-2021), el alumnado afrodescendiente representó el grueso principal, a excepción de tres alumnas de raza blanca dentro de un grupo de veinticinco estudiantes aproximadamente. Es por eso por lo que la reivindicación racial se convirtió en uno de los pilares del curso formativo confeccionado, pues se deseaba concienciar a los alumnos sobre posibles escenarios de racismo que aún se presencian en algunos países de habla hispana. De hecho, la recopilación de testimonios provistos por los aprendices alrededor de esta problemática recalcó la necesidad de abordar estos contenidos en el aula en momentos alternos del curso académico (Céspedes, 2020, 2021).

## **5. Justificación de la propuesta didáctica**

La tarea de abordar constructos como la identidad y la inmigración con integrantes de la comunidad caribeña se presta altamente pertinente pues el Caribe anglófono inició una gran diáspora durante los años veinte hacia Estados Unidos, así como hacia Reino Unido y Canadá durante los años cincuenta y sesenta, a lo que se añade la inmigración actual debido a los elevados índices de desempleo. Pese a que el inglés actúa como nexo de unión, muchos de ellos son conocedores de los estragos que supone emigrar y desprenderse de

lazos familiares, ya sea porque sus ancestros emigraron o porque ellos mismos se han desplazado.

Por otro lado, hemos de suponer que el respeto hacia la identidad racial distaría radicalmente de un país a otro, especialmente en Norteamérica e Hispanoamérica, por lo que todas estas vivencias resultarían de lo más valiosas para su tratamiento en el aula. Es por este motivo por el que seleccionamos la actividad sobre la población ecuatoriana asentada en España (Figura 1. “Entrevista con Ecuador”). Esta revelaba ciertas similitudes con la emigración barbadense, incluso en torno al idioma compartido (español en Ecuador y España e inglés en Barbados y Estados Unidos, por ejemplo).

## **6. Objetivos**

En primer lugar, hemos de señalar que las propuestas didácticas se concibieron tras realizar varias encuestas entre el alumnado durante el primer semestre de 2018. En dichas encuestas se inquirió a los alumnos un rango de preguntas misceláneo, entre ellas la tipología de actividades interculturales que más les atraían (vídeos, lecturas, dramatizaciones, etc.); si estarían dispuestos a recibir un curso en CCI o si habían sido víctimas de choques o malentendidos culturales, entre otras cuestiones.

El cotejo de los resultados corroboró que una sección considerable del alumnado sí que había experimentado situaciones de racismo y xenofobia fruto de prejuicios y estereotipos infundados (Céspedes, 2021), lo que provocó que se vieran expuestos a emociones negativas en diversos países de habla hispana. También se ratificó en tales encuestas que los alumnos albergaban ciertos prejuicios hacia otras nacionalidades del Caribe, la población blanca o la variedad dialectal de otras nacionalidades.

Así pues, a la luz de dichos resultados el presente curso formativo aspiraba como objetivo cardinal incrementar la sensibilidad y la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Asimismo,

dentro del apartado de objetivos específicos, se establecieron las siguientes líneas de actuación:

1. Minimizar las emociones negativas asociadas a prejuicios, estereotipos nacionales y choques culturales, entre ellas la ansiedad, analizando algunas de las causas o acontecimientos históricos que sustentaron dichas concepciones en el pasado;
2. Fomentar la concienciación cultural crítica hacia fenómenos históricos como la colonización, la esclavitud y la diáspora en el Caribe anglófono por medio del debate y la reflexión sostenida en el aula;
3. Acrecentar la motivación, el autoconcepto, la autoestima y el orgullo nacional, así como la identidad racial y plurilingüe del alumnado por medio de materiales auténticos e inclusivos;
4. Mejorar las destrezas lingüísticas del alumnado a través de recursos socioculturales que alentaran el debate oral y la expresión escrita, actuando el docente como guía y facilitador, esto es, sin interrumpir o castigar el error;
5. Promover el conocimiento de la cultura con minúscula, aludiendo a convenciones sociales, rituales y lenguaje no verbal como vía para comprender la cultura meta y garantizar así una mejor convivencia durante los encuentros comunicativos.

## **7. Metodología**

Los datos obtenidos en las encuestas junto con la observación sistemática realizada durante los primeros meses del curso académico de 2018 permitieron diseñar un curso formativo de mejora compuesto de veintitrés unidades didácticas con diferentes temáticas transversales (Céspedes, 2020, 2021). De esta manera se aspiraba a que el estudiante pudiera incorporar estas habilidades interculturales en su repertorio de aptitudes y se abordara el componente emocional y afectivo dentro del aula como ejercicio regular. Para ello se destinó una hora del currículo a la explotación íntegra del componente sociocultural dentro de un horario de siete horas de contacto.

Durante esta hora se presentaba en primer lugar un país hispanohablante en términos de Cultura con mayúscula y cultura con minúscula. Más tarde se designaba como tarea para casa la realización de la ficha de entrevista correspondiente al país previamente ejemplificado. Así, la actividad descrita en la Figura 1 (“Entrevista con Ecuador”) formaba parte del conjunto de “Entrevistas” ubicado al final de cada unidad. En ellas se entrevistaba a un hablante hispano encargado de describir algún rasgo cultural de su país o una problemática concreta.

El formato habitual consistía en un vídeo de YouTube que habíamos escogido a raíz de la cantidad de referencias culturales exhibidas y por estar íntimamente relacionado con el contenido transversal de la unidad (inmigración, colorismo, género, etc.). Acto seguido los alumnos respondían a las preguntas de audición y completaban un apartado de reflexión intercultural.

Más tarde se evaluaba la actividad mediante una rúbrica que calibraba, por un lado, el número de respuestas acertadas en la audición, para más tarde medir ítems interculturales más específicos, tales como la aportación de ejemplos o anécdotas personales, análisis contrastivos o nivel de profundización del alumno. Seguidamente esta nota se añadía a la nota de comprensión auditiva y participación que establecía el curso de SPAN 1001 y 1002 (Céspedes, 2020, 2021).

Cabe destacar además que estos alumnos formaban parte de la tercera promoción expuesta a este curso formativo y eran conscientes de que la calidad de sus testimonios redundaba positiva en la nota final, razón por la que dedicaron más tiempo y extensión a su redacción, tal y como podrá avistarse a continuación.

## 8. Propuestas didácticas para abordar las emociones, el plurilingüismo, la identidad racial y la competencia comunicativa intercultural

El deseo de acercar a los alumnos a la cultura hispana y española y abordar el componente sociocultural valiéndonos de las emociones nos indujo a diseñar un curso formativo para su empleo durante todo un curso académico. Para ello seleccionamos un corpus de materiales basados en la didáctica de la CCI, ya que la cifra de propuestas de esta índole es inabarcable en la actualidad.

Encontramos por ejemplo propuestas con énfasis en el *vocabulario*, conceptos, semántica, asociogramas y connotaciones socioculturales (Cerrolaza, 1996; Wessling, 1994, 1999; De Castro, 1999; Galindo Merino, 2005); compilaciones que se sirven de *diálogos* y *anécdotas* (Camilleri-Grima, 2002; Lázár, Huber-Kriegler y Strange, 2003); secuencias didácticas que se valen del *teatro* (Byram y Fleming, 2001) y la *etnografía de la comunicación* (Barro, Jordan y Roberts, 2001); *obras pictóricas* de gran valor estético que invitan al pensamiento crítico (Pelissier-Chaze, 2013); *fichas de observación* (García Benito, 2009); análisis de *estereotipos* (Vacas Lobato, 2007; Hayes, 2013); examen de *malentendidos* (Oliveras, 2000); tratamiento de los *actos de habla* (Bardovi-Harling, 1992); uso de *simulaciones* y *juegos de rol* (Olshtain y Cohen, 1991; Hofner Saphiere, 2009); empleo de *literatura, películas y canciones* (Peck et al., 2007; Villegas Paredes, 2020) o *escritura creativa* (Hermer y Jensen, 1998), entre múltiples ejemplos<sup>1</sup>.

Por otro lado, descubrimos secuencias didácticas destinadas a una nacionalidad concreta. Roldán Romero (2007) y su equipo dedicaron varias actividades interculturales al alumnado marroquí. Por su parte, Barros García, Van der Linden y Van Esch (2010) se concentraron en estudiantes de Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos, mientras que Herrero-Martín hace protagonista al alumnado caribeño (2019).

---

<sup>1</sup> Se omiten estos autores en el apartado de referencias bibliográficas al tratarse de autores citados en Céspedes (2021, pp. 190-195).

Dicho esto, nos limitaremos a esbozar un conjunto de estrategias didácticas aconsejables en la concepción de una clase “prototípicamente intercultural”. Para ello citaremos las pautas y recomendaciones provistas por expertos como Seeyle (1997), Areizaga (2003, 2005), González Blasco (2008), Ríos Rojas y Fajardo (2008), Aneas (2009), Foncubierta (2009) y Vinagre (2014), a las que adjuntaremos extractos del curso formativo elaborado.

### ***8.1. Enfatizar la lengua y cultura del alumno***

Mostrar un franco interés por los orígenes del discente resulta vital en cualquier materia, pero más aun si cabe en la didáctica de segundas lenguas y en la enseñanza de ELE (Muñoz Sedano, 1997). Preguntarles acerca de su L1/C1 suscita una sensación de orgullo y pertenencia, que les invita a conversar y suaviza los conflictos identitarios, de ahí que se apueste por la confluencia de las dos culturas en el aula (Alonso Cortés, 2006). En algunos casos, sin embargo, el profesor podría infravalorar su patrimonio cultural, sobre todo si procede de un país desarrollado en oposición al de su aprendiz. Dado que este etnocentrismo es difícil de avistar, debemos permanecer alerta y modificar el ángulo de nuestra mirada (Iglesias Casal, 1998; García Rincón, 2006), para evitar insinuar que lo suyo vale menos o emerja la condescendencia (Trudgill, 1974; Aguado, 2003).

Para contrarrestar dichos fenómenos, Baker (1993) alienta a que se conciba la diversidad lingüística como un aporte de riqueza para el país receptor y se infunda esta idea leyendo un poema, analizando la letra de una canción, identificando los artefactos de una etnia concreta, etc.

A modo de ejemplo, en la secuencia de actividades mostrada más abajo, los alumnos debían leer un breve texto introductorio que describía el modo en que los ecuatorianos residentes en Barcelona lograban preservar su identidad a través de la gastronomía, pues

muchos de ellos sentían que habían perdido ligeramente su acento e idiosincrasia tras su prolongada estancia en España:

### Figura 1

#### Ejercicio de exposición

¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

**ENTREVISTA CON ECUADOR**

Nombre y apellido(s):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**1. EXPOSICIÓN**

Comer y cocinar los **platos típicos** de nuestros países de origen es una sencilla forma de mantener el contacto con nuestras **raíces**. Esto fue precisamente lo que animó a un inmigrante **ecuatoriano** a abrir un restaurante de comida típica en **Barcelona**. Escucha su testimonio.


Fuente: Céspedes, 2021

Posteriormente, debían visualizar un vídeo de YouTube y responder a tres preguntas que acentuaban las divergencias manifiestas entre la variedad lingüística española y ecuatoriana, sobre todo en lo que a términos y expresiones idiomáticas coloquiales se refiere:

## Figura 2

### Ejercicio de audición

#### 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=PAbiZVVIQAA&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=15](https://www.youtube.com/watch?v=PAbiZVVIQAA&list=PLK8W-X-NZbE_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=15)



A. Escucha el vídeo y responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se llama familiarmente el barrio en el que viven muchos ecuatorianos en Barcelona?

---

2. Aparte de platos típicos ecuatorianos, ¿tienen contacto con su cultura por medio de otras actividades? ¿Cuáles?

---

3. ¿Qué palabras se mencionan en el vídeo que son diferentes entre España y Ecuador?

---

---

Fuente: Céspedes, 2021

Por último, los aprendices debían responder a tres preguntas de reflexión en las que se les invitaba a recapacitar sobre familia, pérdida del acento y la identidad como resultado de la emigración:

### Figura 3

#### Ejercicio de reflexión

### 3. REFLEXIÓN



A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿Hay un barrio específico al que emigran las personas de tu país como en Barcelona el barrio Guayaquil chiquito?

---

---

---



2. ¿Mantienes el contacto con tus familiares y amigos que están fuera? ¿Crees que han perdido su acento y su identidad?

---

---



3. ¿Qué te parece esta pérdida de sus raíces? ¿Crees que tú te mantendrías fiel a tu acento o lo perderías con el paso del tiempo?

---

---

---

Fuente: Céspedes, 2021

## 8.2. *Incentivar los análisis contrastivos*

Resulta imprescindible fomentar las comparaciones entre la C1 y la C2. Si deseamos acercarnos a la otra cultura, primero debemos distanciarnos de nuestra cultura de origen, reflexionar sobre ella y relativizar (Tomalin y Stempleski, 1993); formular preguntas espejo que inviten a la matización (“¿es esto así en tu país?”, “¿cómo te sentirías tú si...?”) (Areizaga, 2003; Galindo Merino, 2005); ser conscientes de lo que funciona mejor o peor, aceptar las críticas, discernir qué tradición, ley o convención es más moderna o retrograda e incluso debatir qué soluciones se podrían aprobar con vistas a transformar un panorama que se evidencie como foco de conflicto o perjudicial para la fraternidad.

En esta otra actividad se retrataba a la familia Alcántara de la serie española *Cuéntame* y a la familia *Los Serrano* para más tarde alentar la participación oral del alumnado y extraer información sobre las relaciones interpersonales en el Caribe. Todos estos aspectos apelaban a la inteligencia inter e intrapersonal, la teoría del apego y el afecto, sobre todo desde edades tempranas:

**Figura 4**

*Relaciones interpersonales*

A. **Familia no hay más que una.** Pregunta las siguientes preguntas a un compañero:

a) ¿Se parece alguna de las dos familias a tu familia? ¿En qué se diferencian?

b) ¿Qué importancia tiene tu familia en tu vida? ¿A quién le cuentas tus problemas o le pides consejo?

Familia de la isla de Granada

The graphic features a green background with white text boxes. At the top left, there are three speech bubble icons. The main text is in a white box with a drop shadow. Below the text is a photograph of a family of four (a man, a woman, and two children) standing together and smiling. The photo is set against a background of tropical flowers. Below the photo is a small white box with the text 'Familia de la isla de Granada'.

Fuente: Céspedes, 2021

### 8.3. *Analizar autoestereotipos y heteroestereotipos*

Podemos albergar prejuicios hacia miembros de nuestra propia comunidad y también sobre culturas foráneas. En el Caribe existe por ejemplo la asunción de que los barbadenses y los bahameños son arrogantes; los jamaicanos son unos delincuentes o los guayaneses unos “pobretones”, por lo que tendríamos que analizar los acontecimientos históricos o los rasgos nacionales que han contribuido a perpetuar dichos tópicos.

El siguiente ejercicio se insertaba dentro de la primera unidad destinada a contextualizar, evocar sentimientos y desmontar estereotipos. Con este apartado pretendíamos explicar, que si bien los estereotipos suelen envolverse de connotaciones negativas y

sentimientos de rechazo, constituyen una forma inconsciente de categorizar la realidad, por lo que deberíamos transformar las emociones negativas adscritas a ellos en interpretaciones positivas preferiblemente.

### Figura 5

Preguntas de calentamiento sobre estereotipos

 **A. Visualiza un país hispano por un momento. ¿Qué ideas o iconos te vienen a la mente?**

 **B. Ahora haz lo mismo con el Caribe. ¿Qué ideas o iconos te evoca?**

a) ¿Creéis que en ambos casos se trata de estereotipos?

b) ¿Qué imagen creéis que tiene el resto del mundo sobre el Caribe?



Fuente: Céspedes, 2021

#### **8.4. Reflexionar en torno a realidades complejas**

La empatía conlleva ponerse en la piel del otro, aunque no hayamos experimentado una vivencia similar. Para potenciarla, podemos exponer a los alumnos a textos o vídeos en los que sus protagonistas denuncien haber sido diana de ataques xenófobos o narren los peligros que esquivaron durante su travesía hacia el país de acogida. Podemos debatir acerca del blanqueamiento de piel en el Caribe; analizar la supremacía y la hegemonía del hombre blanco en Occidente; las reparaciones que han ofrecido los países ejecutores de procesos de descolonización; el ostracismo que padece la comunidad rastafari y compararlo con el padecido por la comunidad gitana en España, etc. Es más, ante la posible falta de inspiración siempre podemos consultar las noticias del día para extraer problemáticas que pueden ser abordadas en el aula con los materiales y preparación adecuados.

La siguiente actividad ahondaba en el empoderamiento femenino; violencia doméstica o relaciones tóxicas y se concibió con objeto de activar percepciones relacionadas con la igualdad de género, el patriarcado y la brecha salarial. La meta residía en emprender una triangulación entre las convenciones socioculturales caribeña, hispanoamericana y española alrededor de estas líneas temáticas. Asimismo, tal y como se refleja con la foto de la primera ministra de Barbados, tratamos de integrar referencias culturales e individuos racializados para que el alumnado pudiera sentirse más representado e identificado con el contenido del curso formativo:

## Figura 6

### Ejercicios sobre género



Mia Mottley, Primera Ministra de Barbados, 2018

 **ANÁLISIS**

A. Escucha los fragmentos de estas cuatro canciones en español. Relaciona la canción con el tema que denuncia:



 <p>Hoy vas a descubrir que el mundo es solo para ti Que nadie puede hacerte daño Nadie puede hacerte daño Hoy vas a comprender que el miedo Se puede romper con un solo portazo </p> <p>Título: Ella Artista: Bebe, España </p>	 <p>Porque sé que me espera algo mejor Alguien que sepa darme amor De ese que endulza la sal Y hace que salga el sol Yo que pensé nunca me iría de ti</p> <p>Título: Me voy Artista: Julieta Venegas, México </p>
 <p>La gente me señala me apuntan con el dedo susurra a mis espaldas y a mí me importa un bledo. que mas me da si soy distinta a ellos</p> <p>Título: A quién le importa Artista: Alaska, España </p>	 <p>Eres la manzana que no quiero ni morder No me digas que pretendes ser mi amante Yo no necesito ningún vigilante Para ti yo soy mucha mujer.</p> <p>Título: Ni rosas ni juguetes Artista: Paulina Rubio, México </p>

Fuente: Céspedes, 2021

## 8.5. Enseñar a observar y a cuestionárselo todo

Alonso Cortés (2006) alienta a que estimulemos la observación participante por medio de simulaciones, dramatizaciones y otros recursos teatrales que expongan situaciones espinosas. También es importante ejercitar el debate y la duda productiva (Wessling, 1994, 1999), es decir, preguntarse el porqué de todo para reconstruir los

patrones preconcebidos e impulsar la conciencia cultural crítica (Byram, 1995). Debemos revisar así nuestras interpretaciones arraigadas (Abdallah Preitceille, 2001) y propiciar un impacto reflexivo (Byram y Fleming, 1998), que haga tambalear los pilares de nuestra cultura.

El siguiente ejercicio se inspiraba en la etnografía de la comunicación y solicitaba inventar un nuevo sistema de saludos y despedidas, aludiendo así a la comunicación no verbal tan decisiva en las relaciones interculturales. Nos consta que el no poder establecer equivalencias en las interacciones provoca en ocasiones confusión, vergüenza y desasosiego, por lo que planteamos este ejercicio con vistas a lidiar con emociones ligeramente negativas, observar cómo reaccionarían los aprendices y mostrarles convenciones de saludos que difieren de una cultura a otra, tales como el beso en Hispanoamérica en oposición a los dos besos en España, saludar con la mano, con un abrazo, etcétera:

## Figura 7

### *Ejercicio de actuación intercultural*

#### 4. ACTUACIÓN



A. Imagina que perteneces a una tribu indígena. Vives en la selva amazónica y la deforestación te obliga a desplazarte a otra zona desconocida. De repente, te encuentras con otra tribu vecina e intentáis establecer contacto.

Grupos indígenas de Paraguay



Durante el encuentro, se une una expedición de antropólogos. Formad dos grupos para cada tribu e inventad varios saludos y despedidas disparatados. Representadlos. Un tercer grupo de antropólogos tiene averiguar si se trata de un saludo o de una despedida.

Fuente: Céspedes, 2021

## **8.6. Fomentar la escucha activa y evitar la corrección**

Que el alumno muestre una menor o mayor disposición hacia la comunicación (McCorsky y Baer, 1985) depende en gran medida de aspectos como la autoconfianza, el autoconcepto o la personalidad. Igualmente, esta presteza puede verse mermada por acciones o comentarios del docente y sus pares. En ocasiones los profesores tienden a acaparar toda la producción oral (Lynch, 1996). En otros casos no esperan a que el alumno concluya su intervención y le urgen a hablar con mayor rapidez completando sus frases. Es por eso por lo que se desaconseja corregir constantemente y limitarse únicamente a aquellos errores graves que realmente entorpezcan la comunicación. De no ser así, podríamos desencadenar una actitud defensiva en los alumnos más tímidos o introvertidos (Arnold y Fonseca, 2004).

En la actualidad sabemos que sin error no existe aprendizaje, al igual que la confirmación del profesor (Ellis, 2000), es decir, la escucha atenta y activa, ayudan a que el alumno se sienta valorado, y contribuye a crear un ambiente distendido en el que minimizará su filtro afectivo (Skehan, 1998). Tal y como apunta Murphey (1998), si logramos avivar la amistad y la socialización, contribuiremos a que el alumno construya una sub-identidad en la L2, que facilitará por extensión el proceso de adquisición.

## **9. Exposición de resultados**

Se procede por tanto a exponer los testimonios de los alumnos derivados de la secuencia didáctica (Figura 1) desde un ángulo cualitativo, pues el objetivo estribaba en exhibir el grado de reflexión e introspección del alumno en torno a la identidad racial y plurilingüe en especial. Debemos matizar que algunos comentarios escritos fueron parcialmente editados por la presencia de leves deslices ortográficos o gramaticales. No obstante, el contenido en sí se ha mantenido intacto en su versión original<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> Parte de estos comentarios figuran en el trabajo publicado (Céspedes, 2021) y correspondientes al curso 2019/2020. Estos otros, en cambio, forman parte de un corpus de documentos inéditos correspondientes al curso 2020/2021.

## Figura 8

### Testimonios de los alumnos

#### **Lengua, colonialismo e identidad racial**

Me frustra cuando cualquier persona caribeña se muda a países occidentales y trata de encajar porque, especialmente como personas negras, nuestros antepasados lucharon duro para eliminar el colonialismo de nuestra sociedad. Entonces, cada vez que un descendiente de esclavos intenta ser como sus colonizadores anteriores, es vergonzoso. Si tuviera que mudarme al extranjero, nunca intentaría ser como los europeos o los estadounidenses porque estoy orgulloso de mi cultura.

#### **Lengua, artefactos culturales y revalorización de la identidad**

Tengo bastantes amigos que han vivido en el extranjero durante un tiempo, y mi observación fue que cuando regresan o visitan Barbados y hablo con ellos, la fuerza de su acento de Barbados es significativamente más débil de lo que era. Sin embargo, todavía podía oírlo. En cuanto a su identidad cultural, en realidad el tiempo fuera de Barbados hizo que les gustara más, por ejemplo, cuando se fueron odiaban Soca y Calipso, pero cuando regresaban siempre me rogaban que reprodujera esta música en el auto.

#### **Pérdida de la lengua y olvido de expresiones populares**

Sí, mi hermana se mudó cuando ambos éramos jóvenes, nos mantenemos en contacto a veces, pero no con regularidad. Ella perdió su acento bajan hace años y como era joven cuando se fue, siento que perdió su identidad barbadense porque cuando charlamos por teléfono me pide que le enseñe algunas frases barbadenses para cuando regrese. Todo lo que recuerda es "cheese on bread" (que es una exclamación para cuando algo no va como queremos o una cantidad excesiva de algo).

#### **Lengua, familia y aculturación**

La triste realidad es que cuando mis amigos y familiares se mudan a Estados Unidos tienden a perderse. Se vuelven más estadounidenses y cambian sus acentos para encajar. Es triste, pero creo que es un fenómeno inevitable, también porque los acentos "se pegan" cuando uno pasa mucho tiempo en ese lugar.

#### **Raíces, orgullo e "hipocresía"**

Hay personas que solamente estaban en un país extranjero durante dos semanas y quieren actuar como si hubieran perdido su acento. Yo pienso que es una persona muy falsa y no está orgullosa de su país y de sus raíces.

#### **Cambios en la identidad en niños y adultos**

Sí, por supuesto mantengo el contacto con mis familiares y amigos. Puedo decir que las personas que están en el extranjero por algunos años han perdido sus acentos, especialmente los adolescentes y los niños. Creo que porque tienen la influencia de sus ambientes y la tecnología, siempre pasan a formar parte de la nueva sociedad para congeniar. No obstante, hay aspectos de sus identidades que nunca pierden como la comida y los carnavales (en el caso de los caribeños). Sin embargo, me parece que es más difícil para los adultos perder sus acentos y sus identidades porque están más arraigados culturalmente.

### Inglés estándar vs. Dialecto bajan

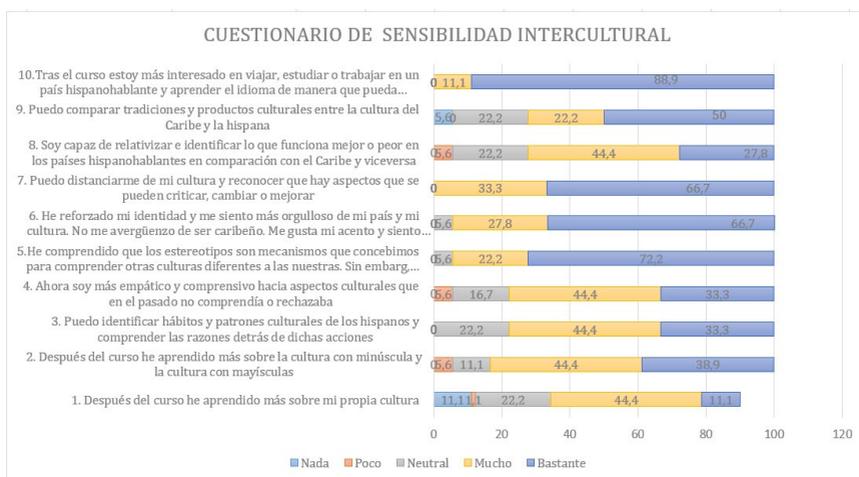
El caso es que, para mí, prefiero hablar inglés estándar, en términos de gramática y vocabulario, pero también trato de mantener un acento neutro, lo que esto significa es que mi acento no suena para nada barbadense. Desde muy joven había decidido que quería sonar diferente, así que comencé a practicar para hablar con la mayor precisión posible. Además de que el 60% de mi familia es de Inglaterra y también han influido en mi habla. Es decir, ya he "perdido" mi acento bajan, pero no porque tenga un problema con él, sino porque prefiero hablar de otra manera.

Fuente: elaboración propia

Tras la lectura de estos testimonios ofrecimos a los alumnos retroalimentación y les solicitamos que expusieran estos comentarios en el aula en voz alta en la siguiente sesión de clase, de manera que pudiéramos sostener un debate más enriquecedor entre todos y perfeccionaran su competencia oral.

Una vez finalizado el curso formativo, los alumnos completaron un cuestionario de sensibilidad intercultural inspirado en el modelo de Bennett (1986), que dejó entrever datos positivos en la internalización de constructos relacionados con las emociones, así como la identidad racial y plurilingüe (Céspedes, 2021, p. 412).

**Figura 9**  
Cuestionario de sensibilidad intercultural



Fuente: Céspedes, 2021

Tal y como se exhibe en el ítem número 4, un 44, 4% del alumnado confesó: “ahora soy más empático y comprensivo hacia aspectos culturales que en el pasado no comprendía o rechazaba”. En el ítem 5 por su parte, un 72, 2% del alumnado sostuvo: “he comprendido que los estereotipos son mecanismos que concebimos para comprender otras culturas diferentes a las nuestras. Sin embargo, deberíamos deshacernos de ellos o combatirlos siempre que sea posible”. Acto seguido, en el constructo 6, un 66,7% del alumnado afirmó: “he reforzado mi identidad y me siento más orgulloso de mi país y mi cultura. No me avergüenzo de ser caribeño. Me gusta mi acento y siento afecto por mi legado y raíces africanas”, mientras que en el ítem número 7, un 66,7% del alumnado declaró: “puedo distanciarme de mi cultura y reconocer que hay aspectos que se pueden criticar, cambiar o mejorar”.

## **Conclusiones**

Tras constatar que un grueso de nuestro alumnado caribeño había sido víctima de racismo y choques culturales en ciertos países de habla hispana; albergaba prejuicios hacia otras nacionalidades del Caribe, y no se sentía representado por el libro de texto utilizado, decidimos diseñar un curso formativo que primara la dimensión afectiva y el “saber ser” frente al saber declarativo en aras de minimizar las emociones desagradables asociadas a dichos encuentros negativos. Del mismo modo, se aspiraba suscitar emociones positivas en los aprendices tales como la motivación, la empatía, el autoconcepto y la autoestima por medio de la reflexión y la concienciación cultural crítica en el aula.

Así pues, a través de sus páginas se acentuaron aspectos intrínsecos de la cultura caribeña, desde solicitar al alumno que describiera cómo interactuaban las familias caribeñas en aras de incrementar su filtro afectivo, hasta que vertiera su opinión en torno a la pérdida del acento e identidad que suponían la mayor parte de procesos migratorios. Se pretendía sobre todo involucrar al alumnado; incentivar

la disposición a comunicar; subrayar el plurilingüismo del que hace gala esta región; revitalizar su identidad racial y su legado sociocultural.

Asimismo, verificamos que trasladar las emociones al aula proporciona beneficios significativos, tal y como se desprende del cuestionario de sensibilidad intercultural. Por norma general los alumnos se sienten más motivados y se esfuerzan más en la realización de las tareas, algo que pudo apreciarse en la extensión de los apartados de reflexión y en los fructíferos debates posteriores. Esta motivación favoreció además su acercamiento a la cultura hispanohablante a través de la mediación y el contraste con su C1, a la vez que refinaban sus destrezas de expresión oral y expresión escrita por medio del debate y los apartados de reflexión procedentes de las fichas de “Entrevistas”.

Este trabajo constató por tanto las ventajas de fusionar un enfoque humanista en el que se revalorizaba el componente emocional y el diálogo recurrente como pilares de la metodología docente, no solo de cara a atajar posibles carencias lingüísticas y fenómenos que suelen obstaculizar el aprendizaje de una segunda lengua (ansiedad, vergüenza, etc.), sino de cara a disminuir también actitudes intolerantes surgidas del desconocimiento del Otro y que menoscaban al fin y al cabo las relaciones interpersonales y la construcción de una sociedad más igualitaria y humana.

## Referencias bibliográficas

Abdallah-Preteuille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Alejaldre Biel, L., y Ramos, E. Á. (2018). Impact of Anxiety in Reading Aloud Activities in the classroom: A case study with university Thai students of Spanish A1 level. *Tejuelo*, 28, 219–252. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.219>

Alonso Cortes, T. (2006). Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural. *Edinumen, Colección E, serie Recursos y MarcoELE*, 4, 1- 3.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Boston: Adison- Wesley Pub. Co.

Aneas, A. (2009) Competencia intercultural: competencia clave en las organizaciones actuales. En E. Soriano, *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 151-175). Madrid: La Muralla.

Anzaldúa, G. (2002). Preface: (Un)natural bridges, (Un)safe spaces. En G. Anzaldúa y A. Keating (Eds.), *This bridge we call home* (pp. 1-5). New York: Routledge.

Areizaga Orube, E. (2003). La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 34, 27-43.

Areizaga Orube, E., Gómez, I., e Ibarra, E. (2005). El componente cultural como línea de investigación en la enseñanza de lenguas. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 27-46.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J., y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-41). Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J., y Fonseca, C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En S. Ruhstaller y F. Lorenzo (Eds.), *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como L2* (pp. 45-60). Madrid: Edinumen.

Arnold, J. (2015). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. En Instituto Cervantes, *Antología didáctica*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/rabat\\_2015/03\\_arnold.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/rabat_2015/03_arnold.pdf)

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Filadelfia: Multilingual Matters.

Barros García, P., Van der Linden, M., y Van Esch, K. (Eds.). (2010). *La didáctica del español actual: tendencias y usos. Vol. 3:*

*Cultura y comunicación en el aula de ELE: tres unidades didácticas*. Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo: Ministerio de Educación, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo del Gobierno de España.

Belli, S. (2014). El rol de las emociones en el diálogo intercultural. Implicaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 122. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197551>

Bennett, M. J. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.

Bennett, M. J. (1997). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Maine: Intercultural Press, Inc.

Bhabha, H. (1992). The world and the home. *Social Text* (31/32), 141-153. doi: <https://doi:10.2307/466222>

Byram, M. (1995). Defining and describing cultural awareness. *Language Learning Journal*, 12, 5-8.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Filadelfia: Multilingual Matters.

Canagarajah, A. (2013). *Translingual practice global Englishes and cosmopolitan relations*. London/New York: Routledge.

Céspedes Suárez, C. (2020). Percepciones y actitudes de los aprendices de E/LE hacia la competencia intercultural en el Caribe anglófono: una propuesta didáctica de mejora. *Tonos Digital*, 38. Recuperado de <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2396>

Céspedes Suárez, C. (2021). *Desarrollo y evaluación de la competencia intercultural en la clase de ELE: diseño de un curso formativo de mejora* (tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/66690>

Chen, G.M., y Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.

Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Denis, M., y Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bélgica: De Boec & Larcier S.A.

Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching Motivation*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z. (2017). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación*, XXI, (005). Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/384/335>

Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation: The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research*, 26, 2, 264-291.

Ellis, R. (2020). *Theories of second language acquisition* (2nd ed.). Reino Unido: Routledge.

Fernández-Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2),421-436. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>

Foncubierta Muriel, J.M. (2009). Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español. En A. Barrientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V. Reyes Delgado Polo y M.I. Fernández Barjola (Coords.), *El profesor de español LE-L2*. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE (pp. 969-980). Extremadura: ASELE.

Fonseca-Mora, M. C. (2005). El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro, M. et al., *Nuevas tendencias en lingüística aplicada* (pp. 55-79). Murcia: Servicio Publicaciones UCAM.

Fonseca Mora, M.C., y Díaz Pinto, E. D. (2003). Humanistic education in Spanish context: its value in the secondary classroom. *Encuentro Revista de Educación e Innovación en la clase de idiomas*, 13, 71–80. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2320264>

Galindo Merino, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16 (1), 431-441.

García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1). doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>

García-Rincón de Castro, C. (2006). *Educar la mirada*. Madrid: Narcea.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Londres: Paladin.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachussets: Newbury House Publishers.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Colombia: Javier Vergara (Ed.).

González Blasco, M. (2008). *Didáctica intercultural en el aprendizaje de idiomas. Propuestas para el aula de español como lengua extranjera* (Memoria de Fin de Máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid [Publicado en *Dosieres segundas lenguas e inmigración*, 8, 1-258].

Goodenough, W.H. (1957). Cultural Anthropology and Linguistics. *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics*, (9), 167- 173.

Grau Perejoan, M., y Gea Monera, M. P. (2006). El español en Trinidad y Tobago. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006- 2007* (pp. 209-2011). Madrid: Instituto Cervantes y Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores.

Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_41.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_41.pdf)

Gambrell, L.B. (2015). Getting Students Hooked on the Reading Habit. *The Reading Teacher*, 69, 259-263.

Guillén Díaz, C. (2002). La dimensión cultural de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. En Instituto Superior de Formación del Profesorado, D.L., *Lenguas para abrir camino, aulas de verano* (pp. 193-22). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gallardo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. La enseñanza del español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera* (pp. 835-851). Madrid: SGEL.

Guiora, A., Brannon, C., y Dull, C. Y. (1972). Empathy and second language learning. *Language Learning*, 22, 111-130.

Hayes, N. (2013). Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva. *Tejuelo*, 18, 101-114.

Herrero-Martín, R. (2019). *BeCariño. Con las manos en la masa. Cuaderno de comprensión escrita. ELE*. Barbados: Universidad de las Indias Occidentales.

Higgins, C. (2015). Insults or acts of identity? The role of stylization in multilingual discourse. *Multilingua*, 34(2), 135–158.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Nueva York: McGraw-Hill.

Hooper Hansen, G. (1999). *Are we ready for Holism? Humanizing Language Teaching*. Recuperado de [hltmag.co.uk./jxin99](http://hltmag.co.uk./jxin99)

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. En E. K. Horwitz y D. J. Young (Eds.), *Language anxiety. From theory and research to classroom implications* (pp. 27-39). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Iglesias Casal, I. (1998). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. En K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann (Dir.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE (pp. 463-472). Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

Ishihara, N., y Menard-Warwick, J. (2018). In “sociocultural in-betweenness”: Exploring teachers’ translingual identity development through narratives. *Multilingua*, 37(3), 255–274. doi:<https://doi.org/10.1515/multi-2016-0086>

Jin, L. X., y Cortazzi, M. (2001). La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? En M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 104-125). Madrid: Cambridge University Press.

Kramersch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 27-37). Madrid: Cambridge University Press.

Krashen, S. D., y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Lázár, I., Huber-Kriegler, M., y Strange, J. (2003). *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. París: Plon.

Lightbown, P. M., y Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, W. (1996). *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas* (Edición española de Littlewood 1981). Madrid: Cambridge University Press.

Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

MacIntyre, P. D., y Gardner, R.C. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 75, 513-534.

MacIntyre, P. (1995). How does Anxiety affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganshow. *The Modern Language Journal*, 79, 90-99.

MacIntyre, P. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), 3-26.

Martin Peris, E. (2008). La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE (pp. 27-44). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Masello, L. (2002). *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Uruguay: Universidad de la República.

McCroskey, J. C., y Baer, J. E. (1985). *Willingness to communicate*:

*The construct and its measurement*. Paper presented at the meeting of the Annual Convention of the Speech Communication Association. Denver, Colorado.

McGroarty, M. (1996). Language attitudes, motivation, and standards. En S. McKay y N. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 3-46). Cambridge: Cambridge University Press.

McLuhan, M., y Fiore, Q. (1968). *War and peace in the global village*. New York: Bantam.

Menard-Warwick, J. (2014). *English language teachers on the discursive faultiness: Identities, ideologies and pedagogies*. Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.

Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Buttjes y M. Byram, *Mediating Languages and Cultures* (pp. 136-158). Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.

Miquel, L., y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, 0, 1-13. Recuperado de

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Massachusetts: Newbury House.

Muñoz Sedano, A. (1997). Educación intercultural. Teoría y práctica. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 300.

Murphey, T. (1998). Friends and Classroom Identity Formation. *IATEFL Issues*, 145, 15-16.

Neuner, G. (1997). Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. En M. Byram, G. Zarate y G. Neuner, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 45-107). Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.

Oberg, K. (1960). Culture Shock: Adjustment to a New Cultural Environment. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.

Oliveras Vilaseca, À., y Llobera, M. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio de los choques culturales y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Oxford, R., y Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.

Pettigrew, T. F. (1996). *How to think like a social scientist*. Nueva York: HarperCollins College Publishers.

Puchta, H. (2000). Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (ed.), *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas*. Madrid/Cambridge: University Press.

Reasoner, R. (1982). *Building Self-esteem: A Comprehensive Program for Schools*. California: Consulting Psychologists Press, Inc.

Ríos Rojas, A., y Ruiz Fajardo, G. (Eds.). (2008). Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. En VV.AA., *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes* (p. 6 en formato electrónico). Madrid: Biblioteca de ELE del Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/didactica\\_inmigrantes/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/default.htm)

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.

Roldán Romero, M. (2007). Conceptos fundamentales sobre competencia cultural e interculturalidad en lengua extranjera. En M. Roldán Romero (Dir.), *Cuadernos de Rabat 19: Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el aula de EL/E en Marruecos* (pp. 9-19). Marruecos: Consejería de Educación en Marruecos y Embajada de España.

Rubio Alcalá, F. D. (2015). La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. *MarcoELE* [Número

monográfico de *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*], 21, 47-61.

Rudolph, N. (2012). *Borderlands and border crossing: Japanese professors of English and the negotiation of translinguistic and transcultural identity* (Tesis doctoral inédita). University of Maryland, Maryland, Estados Unidos.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Schumann, J.H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 209-235. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242>.

Seeyle, H.N. (1997). *Teaching culture strategies for intercultural communication*. Illinois: National Textbook Company.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Massachusetts: Newbury House.

Stevick, E. (1998). *Working with Teaching Methods: What's at Stake?* Boston: Heinle & Heinle.

Thornbury, S. (2017). *How to teach speaking* (2nd ed.). Reino Unido: Pearson Education.

Tomalin, B., y Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Hong Kong: Oxford University Press. En Álvarez, J., y Bonilla, X. (2009). *Addressing Culture in the EFL Classroom: A Dialogic Proposal*.

Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902009000200011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902009000200011)

Trudgill, P. (1974). *Sociolinguistics: An Introduction*. Reino Unido: Penguin.

Vilà Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de [www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX\\_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX1216105135329](http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX1216105135329)

Villegas-Paredes, G. (2020). El articueto y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: propuesta metodológica desde el enfoque intercultural. *Tejuelo*, 32, 299-330.

Vinagre Laranjeira, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *Revista de Educación a Distancia*, 41, 1-22.

Wagner, C. (1989). *Lengua y enseñanza. Fundamentos lingüísticos*. Chile: Editorial Andrés Bello y Universidad Austral de Chile.

Wessling, G. (1994). *Conocimiento intercultural del país en la enseñanza de idiomas. El alemán como lengua extranjera [Colección Expolingua]*. Madrid: Fundación Actilibre.

Wessling, G. (1999). Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula. *Cuadernos Tiempo Libre. Colección Expolingua y MarcoELE*, 267-281. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.wessling.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.wessling.pdf)

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational Psychology*, 91, 76-97.

Yazan, B., Rudolph, N., y Selvi, A.F. (2019). Borderland negotiations of identity in language education: Introducing the special issue. *International Multilingual Research Journal*, 13 (3), 133-136.

# ***Dimensión emocional de la disfemia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera***

## ***The emotional dimension of stuttering when learning English as a foreign language***

**Cristina Rius Marsillach**

Universitat Oberta de Catalunya

[crius2@xtec.cat](mailto:crius2@xtec.cat)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0003-4213-2730>

**Maria-del-Mar Suárez**

Universitat Oberta de Catalunya / Universitat de Barcelona

[mmsuarez@ub.edu](mailto:mmsuarez@ub.edu)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-1741-7596>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.38.169

Fecha de recepción: 11/08/2022

Fecha de aceptación: 19/03/2023



Rius Marsillach, C., y Suárez, M. M. (2023). Dimensión emocional de la disfemia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Tejuelo*, 38, 169-200.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.169>

**Resumen:** Este estudio presenta la relación entre la disfemia, las emociones académicas y el enfoque didáctico en contextos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria. El objetivo es explorar la dimensión emocional de los estudiantes con disfemia y determinar la influencia del propio trastorno y del enfoque didáctico en estas experiencias emocionales. Para ello, se analizaron las emociones de 40 estudiantes con disfemia y 52 estudiantes sin disfemia a través de la versión reducida del *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ). El enfoque didáctico se determinó a partir de una escala de intervalo ad hoc. Los resultados indican la prevalencia de emociones negativas en el alumnado con disfemia, especialmente de ansiedad y vergüenza, y unas diferencias significativas en comparación con el grupo control. Los datos también evidencian que la condición de disfemia tiene un impacto relevante sobre las emociones negativas, mientras que es el enfoque didáctico la variable que más influye sobre las positivas. Estas evidencias subrayan la necesidad de implementar prácticas pedagógicas adecuadas que tengan en cuenta la dimensión afectiva de la persona y, muy especialmente, del alumnado con disfemia.

**Palabras clave:** disfemia; aprendizaje del inglés como lengua extranjera; emociones; emociones académicas; enfoque didáctico.

**Abstract:** This paper explores the link between stuttering, class-related emotions and teaching approaches in English as a Foreign Language learning contexts in Primary Education. The aim of this study is to discuss the emotional needs of learners who stutter in the process of learning this language, as well as to study the influence of both stuttering and teaching approach on these emotional experiences. To this end, the emotions of 40 students who stutter and 52 students who do not stutter were measured using the short version of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). The didactic approach was studied through an ad-hoc scale specifically created for this study with the aim of exploring the influence of this variable in the students' emotional experiences. The results evidence the prevalence of negative emotions in students who stutter, especially anxiety and embarrassment. Stuttering shows to be a significant influence in negative emotions, whereas the teaching approach seems to be the main factor influencing positive emotions. Findings from this quantitative study highlight the need to implement pedagogical practices that consider the emotional dimension and, especially, the affective needs of students who stutter.

**Keywords:** stuttering; english as a foreign language (EFL); emotions; class-related emotions; teaching approach.

# I ntroducción

La disfemia, también llamada tartamudez, es un trastorno del habla que se caracteriza por una alteración de la fluidez del discurso acompañada de una o más disfluencias consideradas atípicas, como repeticiones de sonidos, sílabas o palabras, prolongaciones, bloqueos audibles o silenciosos o palabras producidas con cierta tensión física (American Psychiatric Association, 2013; Guitar, 2014). Su prevalencia en edad escolar es alta y se presenta con una gran variabilidad individual, de forma que suele fluctuar en función de la situación comunicativa, los interlocutores o el tema. Por lo tanto, la carencia de soltura al hablar se ve influida por factores ambientales y emocionales, entre los cuales, la presión comunicativa y las emociones experimentadas en el momento del habla (Álvarez, 2017). En el seno de una sociedad donde la fluidez se asocia, en gran medida, al dominio de una lengua (Ward, 2017), los estudios de Craig et al. (2009) ponen de manifiesto que las personas disfémicas desarrollan, muy frecuentemente, emociones intensas y creencias erróneas hacia sus habilidades comunicativas. En consecuencia, tiende a verse afectada su

autoestima, la predisposición a participar en situaciones de conversación o contextos sociales y, en última instancia, su desarrollo personal, social y académico (Craig et al., 2009).

El aprendizaje de una lengua extranjera (LE) y, en concreto, del inglés, ha ganado una creciente importancia en el currículum escolar de primaria, como respuesta al fenómeno de la globalización. Este contexto de aprendizaje ha sido ampliamente identificado como situación específica relacionada con altos niveles de angustia y preocupación, hasta el punto de dar lugar a una ansiedad específica y única llamada “ansiedad en una lengua extranjera” (MacIntyre y Gardner, 1991). Esta emoción se concreta en actuaciones diferentes, como por ejemplo la aprensión hacia ciertas situaciones comunicativas, el miedo a una evaluación negativa y el miedo al fracaso, todas ellas causadas por un “intento de atender simultáneamente las demandas lingüísticas, sociales y académicas que supone asimilar nuevos sonidos y reglas en un idioma extranjero, y monitorizar el input y el output en su uso” (García-Pastor y Miller, 2019a, p. 92). Teniendo en cuenta que la disfemia se puede ver influida por la presión comunicativa y las experiencias emocionales, es comprensible la evidencia aportada por García-Pastor y Miller (2019a) según la cual, en estos contextos de enseñanza y aprendizaje de una LE, los individuos con disfemia presentan unos niveles de ansiedad significativamente más elevados que aquellos estudiantes sin trastornos del habla y/o de la comunicación.

Si bien los paralelismos entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la ansiedad han sido ampliamente estudiados, existe una clara falta de información cuando se consideran otros componentes emocionales. Tradicionalmente, la psicología ha puesto el foco en las emociones negativas experimentadas entre los aprendices de una LE, especialmente cuando se trata de estudiantes con trastornos del lenguaje o del habla (Seligman et al., 2006). Por ello surge la necesidad de explorar la relación entre la disfemia, los componentes emocionales desde una perspectiva más global y los posibles enfoques didácticos de las LEs.

La dimensión afectiva, en toda su amplitud, contribuye en gran medida al aprendizaje de una lengua (Bisquerra, 2011), y así lo avala la neurociencia. Las experiencias individuales en contextos de aprendizaje de una nueva lengua influyen no solo en emociones negativas, sino también en emociones positivas como la perseverancia, la resiliencia o el goce (MacIntyre y Mercer, 2014; MacIntyre y Vincze, 2017). La ausencia de estudios que consideren un abanico amplio de emociones se hace todavía más evidente cuando se añade la variable disfemia, que a menudo se ha estudiado en relación a la ansiedad como potenciadora de disfluencias en el discurso. Los recientes estudios de García-Pastor (2020), que constatan la presencia de emociones diferentes en individuos con disfemia aprendices de una LE, abren la puerta a nuevas investigaciones en este terreno para “obtener resultados sólidos a partir del uso de métodos de análisis cuantitativos” (García-Pastor, 2020, p. 438).

Este reciente y creciente interés por la dimensión emocional en relación al éxito académico surge en el marco de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihályi, 2000), que ha permitido ampliar la atención hacia las emociones en ámbitos educativos. En el terreno de la lingüística aplicada, Dewaele y MacIntyre (2016) y Dewaele y Li (2018) han estudiado la relación entre los factores emocionales y el aprendizaje de lenguas extranjeras más allá de la ansiedad, constatando la presencia y ausencia de estados afectivos diversos y, especialmente, su vinculación con el autoconcepto y la autoestima.

Más concretamente, en el ámbito escolar, Pekrun (2014) ha estudiado las emociones de logro y epistémicas. Su trabajo identifica un total de ocho emociones, las cuales son clasificables según dos dicotomías: positivo/negativo y activación/desactivación. Esta visión bidimensional de las emociones, aplicada también en el ámbito de las LEs por MacIntyre y Mercer (2014), acepta la posibilidad de concurrencias de emociones positivas y negativas, así como de ausencia de emociones, y será la visión adoptada en este estudio. Los estudios en función de esta taxonomía, y especialmente a través del *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ - Pekrun et al., 2011), han evidenciado que, en general, en alumnos con un desarrollo del lenguaje típico, las

emociones positivas aumentan su atención, autoestima, creatividad e interés hacia la LE, mientras que las emociones negativas limitan tanto el potencial para comprender el input recibido, como la capacidad de producir un output de calidad (Dewaele y MacIntyre, 2016; Piniel y Albert, 2018). Sin embargo, las investigaciones en este ámbito continúan siendo muy escasas cuando se contemplan estudiantes con trastornos del habla en relación al aprendizaje de una LE.

Del mismo modo, también existe cierto desconocimiento de la relación entre las emociones positivas y negativas y el enfoque didáctico adoptado. Algunos estudios se centran en estudiar las emociones negativas o la ansiedad en función de las cuatro habilidades lingüísticas tradicionales (leer, hablar, escuchar y escribir) (García-Pastor y Miller, 2019b) o en actividades concretas. En cambio, a menudo se ha obviado que el rol que toman tanto el docente como el aprendiz pueden tener un papel determinante en las experiencias emocionales de los estudiantes. Reeve (2009) identifica el componente social y comunicativo como una de las cuatro dimensiones interconectadas de las emociones. Esto nos lleva a considerar la influencia que tiene el contexto comunicativo y las experiencias que se generan dentro del aula en las emociones experimentadas y, en consecuencia, la influencia de éstas en las manifestaciones propias de la disfemia, caracterizadas por una gran variabilidad situacional.

Para poder incluir en este estudio la variable del enfoque didáctico, nos basamos en Petty (2004), que concluye que este puede medirse según un continuo con dos extremos: el enfoque centrado en el docente y el enfoque centrado en el aprendiz. Ambos extremos se diferencian por cinco características tangibles: las tareas, el rol del estudiante, el rol del docente, la fuente de información y el tipo de evaluación (Savery y Duffy, 2001). Todas estas características generan situaciones muy diferentes que tienen un impacto emocional en el aprendiz. En medio de este continuo separado por los dos extremos, se encontrarían prácticas en que el control es compartido entre el maestro y el aprendiz. Pekrun (2014) propone, de hecho, que el estudio de las emociones académicas puede hacerse en base a la experiencia de aula (son las llamadas “class-related emotions”), en contraposición a las

“learning-related emotions” y “test-related emotions”, identificables en situaciones de estudio y evaluación, respectivamente.

Tomando como punto de partida todos estos antecedentes, se hace patente la necesidad de investigar sobre las emociones positivas y negativas en función de los diferentes enfoques didácticos de la enseñanza-aprendizaje de una LE en alumnado con disfemia. El objetivo general del estudio es, pues, explorar cuáles prevalecen en los individuos con disfemia en el aprendizaje de la lengua inglesa en la etapa de primaria. Los objetivos específicos son: i) comprobar si estas emociones son diferentes a las experimentadas entre el alumnado sin trastornos del habla o de la comunicación, y ii) determinar si el enfoque didáctico adoptado influye en el tipo de emociones experimentadas.

Así pues, siguiendo la visión bidimensional de las emociones académicas en situaciones de aula de Pekrun (2014) y la distinción entre las características tangibles de los enfoques didácticos presentados (Savery y Duffy, 2001), se pretende dar respuesta a las preguntas de investigación siguientes:

1. ¿Qué emociones experimenta en el aprendizaje de una LE el alumnado con disfemia? Dentro del continuo que representa todo el espectro de emociones, ¿tienden a ser negativas o positivas?
2. ¿Existen diferencias entre las emociones experimentadas por el alumnado con y sin disfemia en el aprendizaje de la lengua inglesa?
3. Entre el alumnado con disfemia, ¿estas emociones varían significativamente en función del enfoque didáctico adoptado? ¿Lo hacen también entre el alumnado sin disfemia?
4. ¿Qué efecto tiene el enfoque didáctico en las emociones positivas y negativas en aprendices con y sin disfemia?

Partiendo de estas preguntas y a la luz de los estudios considerados y que vinculan la disfemia con las emociones en relación a una LE, se pueden formular las hipótesis siguientes:

1. El alumnado con disfemia experimentará una diversidad de emociones, si bien las negativas (especialmente las emociones negativas de activación) prevalecerán sobre las positivas.
2. Las emociones experimentadas por el alumnado con disfemia tenderán a ser más negativas que positivas, a diferencia del alumnado sin trastornos del habla o del lenguaje.
3. Un enfoque didáctico centrado en el estudiante permitirá que los individuos con disfemia experimenten más emociones positivas o que las negativas tengan una prevalencia menor. También habrá cambios en las emociones del alumnado sin disfemia en función del enfoque, y probablemente estos serán más significativos.
4. El enfoque didáctico tiene un efecto significativo en la vivencia de emociones positivas y negativas, tanto en aprendices con disfemia como en aprendices sin disfemia.

## **1. Método**

### ***1. 1. Participantes***

Se contó con una muestra constituida por 92 participantes, 40 individuos con diagnóstico de disfemia (16 mujeres y 24 hombres), de edades comprendidas entre los 18 y los 55 ( $M=35.32$ ,  $DE=10.72$ ) y 52 individuos sin ningún trastorno del lenguaje y/o del desarrollo (32 mujeres y 20 hombres), de edades comprendidas entre 25 y 72 años ( $M=38.94$ ,  $DE=12.77$ ), de nacionalidad española y con un nivel educativo similar. Todos los participantes estudiaron inglés LE en centros educativos públicos o concertados durante la primaria.

Todos los participantes aceptaron y firmaron el consentimiento informado para la recogida y uso de sus datos en este estudio, y se aseguró en todo momento su anonimato.

### ***1. 2. Instrumentos***

El estudio presenta una metodología empiricoanalítica ex-post-facto. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron el test y la escala de intervalo, ambos recogidos en un cuestionario en

línea. Por un lado, y con el objetivo de recopilar las emociones experimentadas por parte de los participantes en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera, se utilizó el apartado “class-related emotions” de la versión *reducida del test Achievement Emotions Questionnaire* o AEQ-Short (Bieleke et al., 2021) que, a su vez, toma como base el test original de Pekrun et al. (2011). La versión reducida del test facilita su administración en estudios empíricos y ha sido validada por sus autores. Este test evalúa el perfil emocional de los estudiantes y consta de tres partes que pueden utilizarse independientemente. En esta investigación se utiliza el primer apartado (“class-related emotions”), el cual evalúa las emociones en función del contexto de clase, teniendo en cuenta que la investigación se centra en este escenario.

El test AEQ es un instrumento multidimensional pionero en la investigación emocional en contextos educativos. Fue diseñado específicamente para evaluar las emociones de logro en ámbitos académicos. Se basa en una investigación cualitativa y cuantitativa que examina las emociones experimentadas por los estudiantes durante situaciones de enseñanza-aprendizaje y tiene en cuenta tanto emociones positivas como negativas. Concretamente, el apartado empleado en esta investigación evalúa ocho emociones relacionadas con el contexto de aula: disfrute, esperanza, orgullo, enfado, ansiedad, vergüenza, desánimo y aburrimiento. Para cada una de ellas, se aportan cuatro afirmaciones que hacen referencia a uno de los cuatro componentes clave de las emociones (Scherer, 2000): el componente afectivo, cognitivo, psicológico y motivacional. Los estudiantes tienen que indicar su conformidad o disconformidad con cada una de las 32 afirmaciones a través de una escala de puntuación en que 1 significa “completamente en desacuerdo” y 5, “completamente de acuerdo”. El test ha sido traducido al catalán y al castellano para este estudio (véase anexo 1).

Por otro lado, la segunda parte del cuestionario (véase anexo 2) se centra en el análisis del enfoque didáctico en cada situación de aula vivida por cada participante. A través de una escala de intervalo, el objetivo es determinar en qué casos el proceso de enseñanza-

aprendizaje se decantaba hacia un enfoque centrado en el docente, y en qué otros hacia un enfoque centrado en el alumno. Se trata de un instrumento creado ad hoc para el estudio y resulta de un análisis exhaustivo del contenido aportado por Savery y Duffy (2001) sobre las cinco características tangibles de cada enfoque (“student-centred” y “teacher-centred”): las tareas, el rol de los estudiantes, el rol del docente, la fuente de información y la evaluación. Para cada característica se aportan pares de afirmaciones opuestas que hacen referencia a cada uno de los enfoques. Los participantes tienen que valorar un total de siete pares de afirmaciones a través de una escala del 1 al 4 según qué afirmación se aproxime más al contexto de aprendizaje de lengua inglesa vivido, de forma que 1 estará más próximo a un enfoque centrado en el docente, y 4, a un enfoque centrado en el alumno. El uso de un intervalo responde a la idea que los contextos educativos pueden tomar características de ambos enfoques, en cuanto que estos representan los dos extremos de un continuo muy diverso. Las respuestas a estos ítems permiten obtener una media de puntuación para determinar la aproximación a uno u otro enfoque.

El cuestionario incluye también un último apartado que analiza las emociones relacionadas con el estudio y aprendizaje del inglés (se trata de la sección “learning-related emotions” del test AEQ-Short) para validar los datos obtenidos. Estos datos no se incluyen dentro del análisis estadístico ni responden a las preguntas de investigación directamente, pero actúan como respaldo para reafirmar la influencia del contexto de aula en las emociones experimentadas. El instrumento ha sido traducido al castellano y al catalán (véase anexo 3).

### ***1. 3. Procedimiento***

El primer paso para la obtención de datos fue la búsqueda de los sujetos participantes. La mayoría de los participantes diagnosticados con disfemia fueron contactados a través de centros de logopedia o de la Asociación de Tartamudez de Cataluña (ATCAT) y, posteriormente, se les envió el cuestionario a través del correo electrónico. El correo fue también la vía de contacto utilizada para buscar participantes sin

trastornos del lenguaje y/o del desarrollo. De este modo, todos los individuos recibieron el cuestionario, junto con la declaración de consentimiento informado, que pudieron completar en línea sin límite de tiempo. Dentro del mismo cuestionario en línea, los participantes pudieron responder tanto la versión reducida del test AEQ-Short (Bieleke et al., 2021) como la escala de intervalo de análisis del enfoque didáctico. Para el test AEQ-Short, previamente pilotado con una submuestra, los participantes valoraron las diferentes afirmaciones vinculadas a las emociones a través de una escala de puntuación del 1 al 5. En cuanto a la escala de intervalo del enfoque didáctico, valoraron siete pares de afirmaciones con una escala del 1 al 4 según qué afirmación se aproximaba más a su experiencia de aprendizaje del inglés. También completaron un último apartado relacionado con las “learning-related emotions”, el cual actúa como respaldo del estudio para evidenciar la diferencia entre las emociones experimentadas en el aula respecto a otras situaciones. Las preguntas de todos los cuestionarios presentados permitían una única respuesta según la escala de puntuación y en ningún caso podían dejarse sin responder.

Con los datos obtenidos en el primer apartado del cuestionario, correspondiente al test AEQ-Short (Bieleke et al., 2021), se llevó a cabo un análisis exploratorio y estadístico de las emociones de los individuos con disfemia. Las emociones fueron estudiadas, en primer lugar, aisladamente y, posteriormente, clasificadas según la dicotomía positivas/negativas, para hacer un estudio concluyente de la tipología de estados emocionales. Dentro de cada grupo resultante de emociones, estas también pudieron clasificarse según si eran de activación o desactivación, para comprobar la existencia de diferencias significativas entre ellas. Seguidamente, para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, se analizó cómo la variable independiente referida a la existencia de un diagnóstico de disfemia influía sobre la variable dependiente referida a los tipos de emociones (Pekrun, 2014). Por este motivo, se analizaron también las emociones del grupo de participantes sin disfemia y se compararon con los datos obtenidos de los estudiantes con disfemia.

En el segundo apartado del cuestionario, correspondiente al análisis del enfoque didáctico, este aspecto actuó como variable interviniente en la triangulación entre la presencia de disfemia, las emociones y el método didáctico. En primer lugar, se determinó el enfoque didáctico de cada caso a partir de las respuestas a los pares de afirmaciones opuestas del cuestionario. Esto permitió dividir la muestra de participantes con disfemia en dos grupos: aquellos aprendices en contextos que tendían a estar más centrados en el docente y aquellos aprendices en contextos centrados en el alumnado. Con cada grupo se llevó a cabo, de nuevo, un análisis exploratorio y estadístico de las emociones, para poder determinar las diferencias. El mismo procedimiento se aplicó al grupo control con el objetivo de poder triangular los datos. Seguidamente se detallan qué procedimientos de análisis estadístico permitieron el estudio de estas relaciones.

#### **1.4. Análisis**

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el software SPSS versión 28.0. Primeramente, se calculó la media, la mediana y la desviación típica de cada emoción. Los mismos procesos se aplicaron, una vez clasificadas las emociones, a cada uno de los grupos de emociones propuestos por Pekrun (2014): positivas (disfrute, esperanza y orgullo) y negativas (enfado, aburrimiento, ansiedad, vergüenza y desánimo). Asimismo, se diferenciaron según la dicotomía activación/desactivación, obteniendo así cuatro grupos: positivas de activación, positivas de desactivación, negativas de activación y negativas de desactivación. Este procedimiento se aplicó tanto a individuos con disfemia como al grupo control, para poder comparar los resultados. También se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para determinar la existencia de una diferencia significativa entre ambos grupos.

Dentro de los estudiantes con disfemia, y una vez determinado el enfoque didáctico de cada caso y clasificados los individuos según este, se buscó de nuevo la media y la desviación típica de las emociones para cada grupo resultante (con enfoque centrado con el alumno y con

enfoque centrado en el docente). Se aplicó de nuevo la prueba U de Mann-Whitney para analizar las diferencias entre ambos grupos. Esto permitió un análisis bivariable entre el enfoque y el tipo de emociones. Seguidamente, los datos del grupo control recibieron el mismo tratamiento, lo que permitió comparar el efecto del enfoque didáctico en aprendices con disfemia y sin disfemia.

Finalmente, y con el objetivo de dar respuesta en la cuarta pregunta de investigación, se aplicó el procedimiento del modelo general lineal (GLM) univariante, que proporcionó un análisis de regresión y de varianza para contrastar hipótesis nulas sobre los efectos de las variables de diagnóstico de disfemia y de enfoque didáctico en las emociones positivas y las emociones negativas. También se analizó el efecto de la interacción de estas variables independientes sobre cada tipo de emociones.

## **2. Resultados**

Para responder la primera pregunta de investigación, esto es, qué emociones experimenta el alumnado con disfemia y si son de carácter positivo o negativo, la comparación de las medianas de las puntuaciones obtenidas en una escala del 1 al 5, evidencia la prevalencia de dos emociones negativas: la ansiedad ( $Me=4$ ) y la vergüenza ( $Me=4$ ). Las emociones menos experimentadas por este grupo de participantes, en cambio, son el enfado ( $Me=2.62$ ), el orgullo ( $Me= 2.75$ ), el aburrimiento ( $Me=2.75$ ), el disfrute ( $Me=2.87$ ) y la esperanza ( $Me=2.87$ ).

Adicionalmente, y tal como muestra la Tabla 1, la clasificación de las emociones según la dicotomía positivas/negativas aportada por Pekrun (2014) permite observar una diferencia considerable entre los estados emocionales positivos ( $Me=2.83$ ) y negativos ( $Me=3.39$ ). Esta prevalencia de emociones negativas entre los estudiantes con disfemia ofrece una clara respuesta a la primera pregunta de investigación del estudio. En el análisis de estos datos no se evidencian diferencias muy

importantes entre la dicotomía de emociones negativas de activación (Me=3.25) y desactivación (Me=3.16).

**Tabla 1**

*Mediana de las emociones experimentadas (de forma individual y agrupadas en positivas/negativas) entre el alumnado con disfemia en contextos de aprendizaje de una lengua inglesa*

	EMOCIONES POSITIVAS			EMOCIONES NEGATIVAS				
	DIS	ESP	ORG	ENF	ANS	VER	DES	ABU
<b>Mediana</b>	2.87	2.87	2.75	2.62	4	4	3	Me=2.75
<b>Media</b>	3.01	2.95	2.80	2.64	3.67	3.69	3.02	2.77
<b>Desv. típica</b>	1.12	1.04	1.14	1.21	1.16	1.25	1.21	.89
	EMOCIONES POSITIVAS			EMOCIONES NEGATIVAS				
<b>Mediana</b>	2.92			3.16				
<b>Media</b>	2.83			3.39				
<b>Desv. típica</b>	1.03			1.01				

DIS= disfrute; ESP= esperanza; ORG= orgullo; ENF= enfado; ANS= ansiedad; VER= vergüenza; DES= desánimo; ABU= aburrimiento.

Fuente: elaboración propia

Para dar respuesta a la segunda pregunta, esto es, si hay diferencias en las emociones experimentadas por el alumnado disfémico y no disfémico, se han llevado a cabo los mismos análisis estadísticos de mediana y desviación típica con el grupo control sin diagnóstico de disfemia. Además, se ha aplicado el test U de Mann-Whitney para determinar la existencia de una posible diferencia significativa entre ambos grupos (con disfemia y sin disfemia).

La diferencia es especialmente significativa en las emociones de ansiedad (la Me aumenta de 1.5 a 4 en una escala de intervalo de 1 a 5, U(40-52)=369.50) y de vergüenza (la Me aumenta de 2 a 4, U(40-52)=434.5). También hay un aumento muy significativo en el grupo de participantes diagnosticados de disfemia en las emociones de enfado (la Me aumenta de 1.5 a 2.62) y desánimo (la Me aumenta de 1.2 a 3). De

hecho, el test U de Mann-Whitney hace patente una diferencia muy significativa en las emociones negativas de ansiedad ( $U(40-52)=369.50$ ,  $Z=-5.310$ ,  $p<0.01$ ) y vergüenza ( $U(40-52)=434.50$ ,  $Z=-4.785$ ,  $p<0.01$ ) según el diagnóstico de disfemia. También existe una distribución significativamente diferente en las emociones de orgullo, enfado y desánimo (todas ellas con un nivel de significación menor a 0.05). Por el contrario, las emociones positivas de disfrute y esperanza no varían significativamente en función del diagnóstico de disfemia, como tampoco pasa con la emoción de aburrimiento. Estos datos pueden contrastarse en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Mediana de emociones de los participantes sin disfemia y test U de Mann-Whitney entre los participantes con y sin disfemia*

	EMOCIONES POSITIVAS			EMOCIONES NEGATIVAS				
	DIS	ESP	ORG	ENF	ANS	VER	DES	ABU
<b>Mediana</b>	3.12	3.25	3.50	1.50	1.50	2.00	1.25	2.62
<i>U</i> <sub>(40-52)</sub> de Mann-Whitney	973.5	872	753.50	625.50	369.50	434.5	488	945.50
Z	-.525	-1.327	-2.264	-3.297	-5.310	-4.785	-4.39	-.749
p	.599	.184	.024*	<.001*	<.001*	<.001*	<.001*	.454

\*El nivel de significación es menor a .050

DIS= disfrute; ESP= esperanza; ORG= orgullo; ENF= enfado; ANS= ansiedad; VER= vergüenza; DES= desánimo; ABU= aburrimiento.

Fuente: elaboración propia

En consonancia con los resultados anteriores, el análisis de las emociones agrupadas en positivas o negativas evidencia una diferencia significativa en las emociones negativas (la Me aumenta de 1.85 a 3.38), de forma que estas son mucho más experimentadas entre el alumnado con disfemia. En cambio, la comparación de las emociones positivas permite concluir la existencia de una menor presencia de estas entre el alumnado con disfemia, si bien la diferencia no es significativa (la Me varía de 2.83 entre el alumnado con disfemia a 3.29 entre el alumnado sin disfemia).

El test U de Mann-Whitney corrobora los resultados anteriores, de manera que evidencia que la media de emociones negativas varía significativamente en función de la presencia o no de un diagnóstico de disfemia ( $U(40-52)=444.50$ ,  $Z=-4.691$ ,  $p<0.01$ ), siendo más presentes entre el alumnado con disfemia. En cambio, esta diferencia es poco significativa en las emociones positivas ( $U(40-52)=852$ ,  $Z=-1.481$ ,  $p=.138$ ), si bien existe y, en términos generales, denota una menor presencia de estas emociones entre en alumnado con disfemia. Estos datos pueden consultarse en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Test U de Mann-Whitney para emociones positivas y negativas*

	EMOCIONES POSITIVAS			EMOCIONES NEGATIVAS		
	M <sub>e</sub>	DT	Mann-Whitney	M <sub>e</sub>	DT	Mann-Whitney
Participantes con disfemia	2.83	1.03	$U_{(40-52)}=852$ $Z=-1.481$ $p=.138$	3.38	1.08	$U_{(40-52)}=444.50$ $Z=-4.691$ $p<0.01$
Participantes sin disfemia	3.29	1.01		1.85	0.96	

Fuente: elaboración propia

Para dar respuesta a la tercera pregunta, esto es, si las emociones experimentadas por el alumnado disfémico y no disfémico se ven influenciadas por el tipo de enfoque didáctico adoptado por el profesorado, el grupo de participantes con disfemia se ha dividido en dos subgrupos (A: enfoque centrado en el aprendiz y D: enfoque centrado en el docente). Para hacerlo, se ha calculado la media de las respuestas obtenidas en la escala de intervalo del test sobre las cinco características tangibles de cada enfoque: las tareas, el rol de los estudiantes, el rol del docente, la fuente de información y la evaluación. La misma distribución se ha llevado a cabo con el grupo control (participantes sin disfemia). A partir de aquí, se ha aplicado un análisis bivariable entre el tipo de enfoque y las emociones experimentadas por los participantes a través del test U de Mann-Whitney y de la comparación de las medianas de las emociones de los grupos resultantes.

En cuanto a los participantes con disfemia, los datos obtenidos evidencian un aumento de las emociones positivas en enfoques centrados en el alumno, si bien esta diferencia es significativa únicamente en la emoción de disfrute. Así pues, la emoción de disfrute es significativamente superior en los contextos centrados en el alumno (grupo A,  $Me=3.5$ ) respecto a los contextos centrados en el docente (grupo D,  $Me=2.2$ ), ( $U(19-21)=106$ ,  $Z=-2.543$ ,  $p=.011$ ). El resto de emociones positivas, si bien también experimentan ciertos aumentos, no lo hacen de forma tan significativa. Las negativas experimentan cambios muy ligeros. A través de la prueba U de Mann-Whitney, concluimos que las diferencias en las emociones negativas no son significativas en función del tipo de enfoque ( $U(19-21)=188$ ,  $Z=-.312$ ,  $p=.755$ ).

Respecto a los participantes sin disfemia, los análisis aplicados evidencian unas diferencias más significativas en las emociones en función del tipo de enfoque didáctico. Las emociones positivas de disfrute ( $U(22-30)=161$ ,  $Z=-3.138$ ,  $p=.002$ ), esperanza ( $U(22-30)=160$ ,  $Z=-3.163$ ,  $p=.002$ ) y orgullo ( $U(22-30)=185$ ,  $Z=-2.698$ ,  $p=.007$ ) experimentan una diferencia significativa, de forma que se incrementa su presencia en enfoques centrados en el aprendiz. Esto hace que, en el análisis de las emociones agrupadas, el grupo de emociones positivas experimente un aumento significativo en contextos centrados en el aprendiz (grupo A,  $Me=3.1$ ) respecto a los contextos centrados en el docente (grupo D,  $Me=2.5$ ), ( $U(22-30)=156.5$ ,  $Z=-3.216$ ,  $p=.001$ ).

Además, entre los participantes sin disfemia, hay una disminución muy significativa de la emoción del aburrimiento en los enfoques centrados en el alumnado (grupo A,  $Me=1.62$ ) respecto de los enfoques centrados en el profesorado (grupo D,  $Me=3$ ) ( $U(22-30)=176.5$ ,  $Z=-2.869$ ,  $p=.004$ ). En el análisis de las emociones agrupadas, esto se refleja en una disminución de las emociones negativas cuando el contexto se centra en el alumnado ( $U(19-21)=209$ ,  $Z=-2.242$ ,  $p=.025$ ) (véase Tabla 4).

**Tabla 4**

Comparación de la presencia de emociones en contextos de aprendizaje de inglés lengua extranjera según tipo de enfoque didáctico: A (centrado en el alumnado); D (centrado en el docente)

**Participantes con disfemia**

	DIS	ESP	ORG	ENF	ANS	VER	DES	ABU
<b>Enfoque A</b>	$M_e=3.50$	$M_e=3.00$	$M_e=2.75$	$M_e=2.75$	$M_e=3.75$	$M_e=4.00$	$M_e=3.25$	$M_e=2.75$
<b>Enfoque D</b>	$M_e=2.25$	$M_e=2.75$	$M_e=2.50$	$M_e=2.25$	$M_e=4.00$	$M_e=4.00$	$M_e=2.75$	$M_e=2.75$
$U_{(19-21)}$ de Mann-Whitney	$U=106$ $Z=-2.543$ $p=.011$	$U=157$ $Z=-1.158$ $p=.247$	$U=151.5$ $Z=-1.306$ $p=.192$	$U=182$ $Z=-.476$ $p=.634$	$U=163.5$ $Z=-.983$ $p=.326$	$U=170$ $Z=-.805$ $p=.421$	$U=174$ $Z=-.666$ $p=.506$	$U=177$ $Z=-.618$ $p=.537$

**Participantes sin disfemia**

	DIS	ESP	ORG	ENF	ANS	VER	DES	ABU
<b>Enfoque A</b>	$M_e=3.75$	$M_e=4.00$	$M_e=3.87$	$M_e=1.25$	$M_e=1.37$	$M_e=1.37$	$M_e=1.25$	$M_e=1.62$
<b>Enfoque D</b>	$M_e=2.75$	$M_e=2.87$	$M_e=3.00$	$M_e=1.50$	$M_e=1.62$	$M_e=2.25$	$M_e=1.62$	$M_e=3.00$
$U_{(22-30)}$ de Mann-Whitney U	$U=161$ $Z=-3.138$ $p=.002^*$	$U=160$ $Z=-3.163$ $p=.002^*$	$U=185$ $Z=-2.698$ $p=.007^*$	$U=300.5$ $Z=-.558$ $p=.577$	$U=290$ $Z=-.752$ $p=.452$	$U=191$ $Z=-2.591$ $p=.010^*$	$U=271.5$ $Z=-1.124$ $p=.261$	$U=176.5$ $Z=-2.869$ $p=.004^*$

Fuente: elaboración propia

Por tanto, y agrupando las emociones según la dicotomía positivas / negativas, parece haber una mayor presencia de emociones positivas en contextos centrados en el alumnado entre el alumnado sin disfemia ( $U(22-30)=156.50$ ,  $Z=-3.216$ ,  $p=.001$ ). En el alumnado con disfemia, sólo es significativa la variable disfrute según el enfoque didáctico ( $U(22-30)=209$ ,  $Z=-2.242$ ,  $p=.025$ ), en el que se evidencia una disminución de las emociones negativas en entornos centrados en el alumnado respecto de los entornos centrados en el profesorado. En cambio, en los participantes con disfemia las emociones negativas presentan valores elevados en ambos contextos ( $U(19-21)=188$ ,  $Z=-.312$ ,  $p=-.312$ ).

Finalmente, para responder la cuarta pregunta, se analizaron los datos según el modelo lineal general (GLM) univariante para cada grupo de emociones: positivas y negativas. Se utilizó la muestra completa, con y sin disfemia, para contrastar hipótesis nulas sobre el

efecto de las variables de diagnóstico y de enfoque en relación con las emociones positivas y negativas. Los resultados indican que el tipo de enfoque tiene un efecto significativo sobre la experimentación de emociones positivas ( $F=13.66$ ,  $\beta=-.375$ ,  $p<.001$ ), mientras que el diagnóstico de disfemia no está significativamente asociado a este tipo de emociones ( $F=3.04$ ,  $\beta=.160$ ,  $p=.085$ ), ni a la interacción de las dos variables independientes ( $p=.291$ ,  $F=1.12$ ). En las emociones negativas, en cambio, se produce el efecto contrario. Este modelo determina que el enfoque adoptado no tiene un efecto significativo ( $F=2.68$ ,  $\beta=.161$ ,  $p=.105$ ), mientras que el diagnóstico de disfemia sí lo tiene ( $F=29.73$ ,  $\beta=-.493$ ,  $p<.001$ ).

### **3. Discusión**

Los resultados presentados aportan evidencias para explorar qué emociones prevalecen en las personas con disfemia en contextos de aprendizaje de la lengua inglesa en primaria. Se comparan los datos con alumnado sin disfemia para determinar diferencias y similitudes. Se estudia también la influencia del enfoque didáctico adoptado para determinar si las emociones varían según este. Asimismo, se determina el efecto del contexto educativo en las emociones positivas y negativas de los aprendientes.

En el análisis de las emociones experimentadas por el alumnado con disfemia en contextos de aprendizaje de la lengua inglesa, se evidencia la coexistencia de emociones tanto positivas como negativas en el proceso de aprendizaje. Son muchos los estudios en la línea de la psicología positiva (Dewaele y Li, 2018; MacIntyre y Mercer, 2014; MacIntyre y Vincze, 2017), así como sobre las emociones positivas en particular (Dewaele y MacIntyre, 2016), que constatan la presencia y ausencia de estados afectivos varios y la coexistencia de emociones distintas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados de esta investigación corroboran estas aportaciones y, además, permiten extrapolarlas a alumnado diagnosticado con disfemia.

A pesar de este evidente y amplio espectro de emociones vividas, el alumnado con disfemia experimenta más emociones negativas que positivas, con una prevalencia clara de la ansiedad y la vergüenza. Este resultado está en la línea de las aportaciones de García-Pastor y Miller (2019a) en referencia a la ansiedad, si bien nuestros datos permiten ampliar el abanico de emociones. García-Pastor (2020) identificaba la ansiedad y el enfado como emociones más comunes entre los estudiantes con necesidades educativas especiales de aprendientes de inglés LE. Este estudio acota estos datos a la condición de disfemia y determina que, bajo esta condición, las emociones negativas que prevalecen son la ansiedad y la vergüenza. Esto es suficientemente relevante para subrayar la importancia de evitar contextos y situaciones que expongan al alumnado a la ansiedad o la incomodidad e incentivar, en su lugar, prácticas didácticas de colaboración adecuadas.

La comparación de estos datos con las del grupo control (sin disfemia) permite evidenciar diferencias significativas en las emociones negativas de ambos grupos, de manera que estas se experimentan en mayor grado por el alumnado con disfemia. Por tanto, estos datos confirman la segunda hipótesis: las emociones experimentadas por el alumnado con disfemia tienden a ser más negativas, mientras que en el alumnado sin disfemia tienden a ser más positivas. Ahora bien, del análisis de los datos se concluye que la diferencia en las emociones positivas no es significativa y que, por tanto, son los estados afectivos negativos los que marcan una clara diferencia entre los dos grupos. Esto responde a la identidad negativa que presentan los estudiantes con disfemia en relación con el aprendizaje del inglés LE (García-Pastor y Piqueres, 2020) y que viene condicionada, en gran medida, por las creencias que este alumnado tiene acerca de sus habilidades comunicativas y la afectación en su autoestima y participación en contextos sociales (Craig et al., 2009). Dewaele et al. (2018) concluyen que hay muchas variables que influyen en las emociones experimentadas por el alumnado en general. Por tanto, es comprensible que las dificultades en el habla representen una variable influyente en las experiencias emocionales negativas del alumnado disfémico en nuestro estudio.

El enfoque didáctico adoptado resulta relevante solo sobre la emoción del disfrute entre los estudiantes con disfemia. Este alumnado tiende a experimentar en mayor medida esta emoción cuando el foco del proceso educativo se centra en el alumno. Las aportaciones de Zeng (2021) sobre el disfrute en situaciones de aprendizaje de una LE concluyen, de hecho, que está vinculado al grado de motivación que se promueve en el contexto de aula, condicionada por la posibilidad de que el alumnado se sienta activo en el proceso. Del mismo modo, las experiencias positivas aumentan la motivación intrínseca del alumnado, como evidencian autores de la psicología educativa (Pekrun, 2014; Pekrun et al., 2002). Las emociones negativas, en cambio, experimentan cambios no significativos en este alumnado en función del enfoque. Así pues, un mayor disfrute en el aula no parecería estar siempre relacionado con menores niveles de ansiedad o emociones negativas, como propone Zeng (2021), si bien, tal y como recuerda el propio autor, estas relaciones son dinámicas y no siempre inequívocas, ya que hace falta considerar las diferencias individuales (edad, intereses, sexo, necesidades educativas, etc.).

En cuanto a los participantes sin disfemia, los resultados evidencian diferencias significativas en las emociones según el enfoque didáctico. El grupo de emociones positivas experimenta un aumento en contextos centrados en el alumnado respecto de los centrados en el docente. Estas aportaciones están en consonancia con las evidencias que confirman la importancia de crear una atmósfera positiva en el aula con interacciones dinámicas y respetuosas con las emociones (Dewaele et al., 2018). También, vemos una disminución de los estados afectivos negativos cuando el contexto se centra en el alumnado. La reflexión sobre estos datos conduce a la modificación de la tercera hipótesis, de manera que el enfoque didáctico se muestra como una variable significativa respecto de los estados afectivos del alumnado con un desarrollo típico del lenguaje, pero en cambio aparece como poco relevante entre el alumnado con disfemia.

Todos estos resultados están íntimamente ligados a la cuarta pregunta de investigación. Encontramos que en todo tipo de alumnado

el tipo de enfoque didáctico tiene un enfoque significativo sobre la experimentación de emociones positivas, mientras que el diagnóstico de disfemia no estaría asociado a este tipo de emociones, ni tampoco lo estaría la interacción entre las dos variables. En las emociones negativas, sin embargo, se produce el efecto contrario: el enfoque no tiene un efecto significativo, mientras que el diagnóstico de disfemia se muestra relevante.

Por otra parte, estos resultados demuestran que el enfoque didáctico sería una de las fuentes principales de emociones positivas y, por tanto, se acentúa la necesidad de propiciar entorno de enseñanza del inglés LE que promuevan aprendizajes significativos, tareas basadas en contextos auténticos, secuenciación de actividades de resolución diversa, el rol activo de los participantes, la posibilidad de agrupaciones distintas y de propuestas de trabajo cooperativo, el rol del docente como mediador, el uso de fuentes de información diversas y la evaluación encarada a la regulación de los aprendizajes. Sería, esencialmente, lo que Savery y Duffy (2001) identifican como “learner-centred approach”. Para el alumnado con disfemia, este tipo de tareas y contextos serían la vía para promover más experiencias de disfrute que, a su vez, permitirían equilibrar la balanza entre los estados emocionales positivos y negativos de estos estudiantes.

A su vez, el diagnóstico de disfemia representaría una variable relevante en la experimentación de emociones negativas, por lo que el alumnado con este diagnóstico experimenta estas emociones en mayor medida. Este planteamiento sugiere una práctica docente en el aula de LE que incluya actividades variadas y, sobre todo, más colaborativas, donde el alumnado disfémico no encuentre obstaculizado su aprendizaje por culpa de la ansiedad o la vergüenza que puedan generarle otro tipo de situaciones de aula. Proponer tareas orales individuales con el docente, trabajar en parejas o en pequeños grupos, conocer los objetivos de la tarea previamente, ofrecer tiempo y herramientas para preparar las actividades o intervenciones y respetar los ritmos e individualidades de todo el alumnado a través de la personalización del proceso son estrategias que pueden propiciar un contexto suficientemente agradable y cómodo para facilitar el progreso lingüístico del alumnado disfémico

en particular y, por extensión, también del resto. Cabe destacar también la importancia de que el docente conozca las características e implicaciones del trastorno, de modo que pueda actuar de la manera más adecuada.

## Conclusiones

En conclusión, esta investigación puede ofrecer a los docentes de LE información relevante sobre cómo dar una respuesta acertada y efectiva a las necesidades socioafectivas del alumnado con disfemia, atendiendo así mejor a sus necesidades. Se pretende contribuir modestamente a la sensibilización de los docentes y, en extensión, de toda la comunidad educativa, sobre los componentes emocionales de disfemia y sobre la importancia de promover prácticas pedagógicas adecuadas que tengan en cuenta la dimensión afectiva del trastorno. Puede ser también útil para el propio alumnado con disfemia, en tanto que puede ayudarles a entender, explorar y aceptar sus propias experiencias emocionales en el aula de LE.

Finalmente, entre las limitaciones de este estudio, hacemos notar que la versión completa del AEQ nos hubiera proporcionado una visión más amplia de los fenómenos implicados. La división dicotómica de los contextos educativos (“*learner-centred approach*” y “*teacher-centred approach*”) hace que también se pierdan matices entre los enfoques. Si bien esta distinción parte de la media de las cinco características tangibles (las tareas, el rol del alumnado, el rol del docente, la fuente de información y la evaluación) propuestas por Savery y Duffy (2001), sería interesante estudiar otros enfoques didácticos concretos o valorar por separado cómo cada característica tangible del enfoque condiciona las experiencias experimentadas por el alumnado. Finalmente, la naturaleza de la metodología adoptada, ex-post-facto, nos ofrece un alto grado de validez interna y el estudio de situaciones reales, pero se basa en recuerdos de participantes que pueden no ser exactos o suficientemente precisos, especialmente entre individuos de edad más avanzada.

## Referencias bibliográficas

Álvarez, G. (2017). *Las personas con tartamudez en España. Libro Blanco*. Ediciones Cinca.

American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.

Bieleke, M., Gogol, K., y Goetz, T. (2021). The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 10(1), 94-110. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940>

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclée de Brouwer.

Craig, A., Blumgart, E., y Tran, Y. (2009). The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 34(2), 61–71. <https://doi.org/10.17795/mejrh-25314>

Dewaele, J. M., y MacIntyre, P.D. (2016). Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The right and left feet of FL learning? En P. D. MacIntyre, T. Gregersen y S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>

Dewaele, J. M., y Li, C. (2018). Editorial special issue emotions in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 15–19. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.1>

Dewaele, J.M., Mercer, S., y Gkonou, C. (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender, affect their classroom practice? En J. de Dios Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching* (pp. 125-141). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_8)

García-Pastor, M. D. (2020). Emotions in students with special needs learning English as a foreign language: A focus on learners who stutter. En M. M. Molero-Jurado, Á. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. Pino, B. M. Tortosa, J. J. Gázquez y M. C. Pérez-Fuentes (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar: nuevas realidades de análisis* (pp. 429-441). Dykinson.

García-Pastor, M. D., y Miller, R. (2019a). Disfemia y ansiedad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 87–109. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.05>

García-Pastor, M. D., y Miller, R. (2019b). Unveiling the needs of students who stutter in the language skills-a study on anxiety and stuttering in EFL learning. *European Journal of Special Needs Education*, 34(2), 172–188. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1581400>

García-Pastor, M. D., y Piqueres Calatayud, J. (2020). Identidad y disfemia en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. En M. M. Molero-Jurado, Á. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. Pino, B. M. Tortosa, J. J. Gázquez y M. C. Pérez-Fuentes (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar: nuevas realidades de análisis* (pp. 453-465). Dykinson.

Guitar, B. (2014). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (4.ª ed.) Lippincott Williams & Wilkins.

MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>

MacIntyre, P. D., y Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2>

MacIntyre, P. D., y Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61-88. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.1.4>

Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. Educational practices. *International Academy Education and International Bureau of Education*, 24(1), 494-519 [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/EdPractices\\_24eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_24eng.pdf)

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., y Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary*

*Educational Psychology*, 36(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)

Petty, G. (2004). *Teaching today: A practical guide (5.ª ed.)*. Oxford University Press.

Piniel K., y Albert Á. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 127–147. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175378.pdf>

Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.

Savery, J. R., y Duffy, T. M. (2001). *Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework*. The Center for Research on Learning and Technology.

Scherer, K. R. (2000). Emotions as episodes of subsystems synchronization driven by nonlinear appraisal processes. En I. Granic y M. D. Lewis (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 70-99). Cambridge University Press.

Seligman, M. E. P., y Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>

Seligman, M. E. P., Rashid, T., y Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774–788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>

Starkweather, W. Gottwald, S.R., y Halfond, M.M. (1990). *Stuttering prevention: a clinical method*. N.J. Prentice Hall.

Ward, D. (2017). *Stuttering and cluttering: Frameworks for understanding and treatment*. Psychology Press.

Zeng, Y. (2021). A review of foreign language enjoyment and engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 73-76. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737613>

## Anexos

### Anexo 1. Ítems relacionados con el contexto de aula del test *Achievement Emotion Questionnaire-S (versión breve)* propuesto por Bieleke et al. (2021)

#### Emociones relacionadas con el contexto de aula

Recibir clases de una lengua extranjera puede dar a lugar a experimentar emociones distintas. En el siguiente cuestionario se hace referencia a emociones que puede que hayas experimentado en el aula. Antes de responder el cuestionario, te pedimos, por favor, que intentes recordar algunas situaciones concretas de tu experiencia en el aula de inglés lengua extranjera. Por favor, indica cómo te sentías, normalmente, estando en clase. Lee detenidamente cada ítem y responde según la escala siguiente:

cada ítem se evalúa con una escala del **1** (completamente en desacuerdo) al **5** (completamente de acuerdo).

<b>DISFRUTE</b>					
Disfrutaba estando en clase.	1	2	3	4	5
Tenía ganas de aprender mucho durante las clases.	1	2	3	4	5
Me sentía motivado para ir a clase porque era divertido.	1	2	3	4	5
Disfrutaba mucho participando en el aula y me sentía enérgico y con ganas de colaborar.	1	2	3	4	5
<b>ESPERANZA</b>					
Me sentía seguro de mí mismo en clase.	1	2	3	4	5
Me sentía lleno de esperanza y capaz de aprender.	1	2	3	4	5
Me sentía seguro de mí mismo porque comprendía el material y las tareas.	1	2	3	4	5

Sentirme seguro de mí mismo me hacía sentir motivado.	1	2	3	4	5
<b>ORGULLO</b>					
Me sentía orgulloso de mí mismo.	1	2	3	4	5
Me sentía orgulloso de todo lo que sabía.	1	2	3	4	5
El hecho de sentirme orgulloso de mi rendimiento hacía que me sintiera motivado para continuar.	1	2	3	4	5
Cuando me sentía bien en clase, mi corazón latía con orgullo.	1	2	3	4	5
<b>ENFADO</b>					
Cuando me sentía bien en clase, mi corazón latía con orgullo.	1	2	3	4	5
Sentía que perdía el tiempo en clase y esto me hacía sentir enojado.	1	2	3	4	5
Pensaba que no tenía sentido asistir a clase porque me hacía sentir enfadado.	1	2	3	4	5
Sentía rabia dentro de mí.	1	2	3	4	5
<b>ANSIEDAD</b>					
Me sentía nervioso en clase.	1	2	3	4	5
Incluso antes de empezar la clase, me sentía angustiado por no poder seguir las tareas.	1	2	3	4	5
A veces me sentía tan nervioso o angustiado que hubiera preferido saltarme la clase.	1	2	3	4	5
Estaba en tensión en clase.	1	2	3	4	5
<b>VERGÜENZA</b>					
Me sentía avergonzado.	1	2	3	4	5
Cuando intervenía en clase, me sentía ridículo y avergonzado de mí mismo.	1	2	3	4	5

Después de haber participado o intervenido en clase, sentía que quería desaparecer.	1	2	3	4	5
Como me sentía avergonzado, estaba tenso e inhibido (sin ganas de participar).	1	2	3	4	5
<b>DESÁNIMO</b>					
Me sentía desanimado, sin ganas.	1	2	3	4	5
Perdía la esperanza para poder aprender y mejorar.	1	2	3	4	5
Como había perdido la esperanza de mejorar, no tenía energía para ir a clase.	1	2	3	4	5
Me sentía tan desanimado, que tenía muy poca energía en clase y me implicaba poco.	1	2	3	4	5
<b>ABURRIMIENTO</b>					
Me sentía aburrido en clase.	1	2	3	4	5
Las clases eran aburridas.	1	2	3	4	5
Pensaba en las cosas que podía estar haciendo en vez de estar en aquella clase tan aburrida.	1	2	3	4	5
Me sentía impaciente porque quería que se acabara la clase.	1	2	3	4	5

## Anexo 2. Cuestionario de análisis de contextos educativos: enfoque centrado en el alumnado o enfoque centrado en el docente.

En el cuestionario siguiente se presentan algunos ítems que se refieren a las clases de inglés. Antes de responder el cuestionario, por favor, intenta recordar algunas situaciones concretas de tu experiencia en el aula de inglés. Por favor, indica en una escala de 1 a 4 hacia dónde se decanta tu percepción de esas clases.

<b>TAREAS O ACTIVIDADES</b>					
Tareas teóricas y desvinculadas de contextos auténticos (listas de vocabulario, normas gramaticales, etc.)	1	2	3	4	Tareas basadas en situaciones reales, contextos auténticos o familiares.
Tareas y actividades muy cerradas (con una única solución correcta) e idénticas para todos los estudiantes.	1	2	3	4	Tareas con diferentes posibilidades de desarrollo y diversas.
<b>ROL COMO ESTUDIANTE</b>					
Mi rol como estudiante era pasivo en la mayor parte de las sesiones: recibir la información y memorizarla.	1	2	3	4	Mi rol como estudiante era activo y de participación en la mayoría de las sesiones: hacer proyecto, buscar información, conversación, interacción, juegos, etc.
La mayoría de actividades y ejercicios propuestos eran individuales.	1	2	3	4	Las actividades ofrecían diferentes agrupamientos (individual, en parejas, en grupo...). Había propuestas de trabajo cooperativo.
<b>ROL COMO MAESTRO/A</b>					
El/la maestro/a explicaba directamente los nuevos conocimientos: presentaba las estructuras y el vocabulario nuevo de forma directa.	1	2	3	4	El/la maestro/a alentaba los alumnos a descubrir el conocimiento, sin aportarlo directamente. A través de actividades diversas, los estudiantes descubrían las estructuras, vocabulario, etc.
<b>FUENTE DE INFORMACIÓN</b>					
La herramienta básica de trabajo era el libro de texto (libro de inglés).	1	2	3	4	Para presentar los conocimientos se utilizaban diferentes instrumentos como páginas web, juegos, retos, cuentos, etc. Se trabajaba con materiales diversos.
<b>EVALUACIÓN</b>					
La evaluación se hacía principalmente a través de un examen/maceta al final de la unidad.	1	2	3	4	Recibía <i>feedback</i> constante de mi proceso de aprendizaje para poder ir mejorante. Las actividades de evaluación eran diversas (conversas, tests, expresiones escritas, autoevaluaciones...).

### Anexo 3. Ítems relacionados con situaciones de estudio del test *Achievement Emotion Questionnaire-S* (versión breve) propuesto por Bieleke et al. (2021)

Emociones relacionadas con situaciones de estudio.

Te pedimos, finalmente, que pienses en tus ratos de estudio del inglés en la etapa de primaria (por tanto, fuera del contexto de aula). Antes de responder el cuestionario, por favor, intenta recordar cómo y cuándo estudiabas inglés (en casa, en la biblioteca, en qué momentos del día...). Por favor, indica cómo te sentías, normalmente, en estos ratos de estudio. Por favor, lee detenidamente cada ítem y responde según la escala siguiente:

Cada ítem se evalúa con una escala del 1 (completamente en desacuerdo) al 5 (completamente de acuerdo).

<b>DISFRUTE</b>					
Disfrutaba intentando superarme y superar los retos.	1	2	3	4	5
Disfrutaba con el material del curso.	1	2	3	4	5
Me sentía feliz cuando progresaba y esto me hacía sentir motivado para estudiar.	1	2	3	4	5
Cuando los estudios me iban bien, me sentía pleno de emoción.	1	2	3	4	5
<b>ESPERANZA</b>					
Me sentía seguro de mí mismo cuando estudiaba.	1	2	3	4	5
Me sentía seguro y capaz para aprender el contenido.	1	2	3	4	5
Me sentía optimista y pensaba que haría un buen progreso si estudiaba.	1	2	3	4	5
Sentirme seguro de mí mismo me hacía sentir motivado.	1	2	3	4	5
<b>ORGULLO</b>					
Me sentía orgulloso de mí mismo cuando estudiaba.	1	2	3	4	5
Me sentía orgulloso de mis progresos estudiando.	1	2	3	4	5
Como me quería sentir orgulloso de mi rendimiento, estaba motivado para estudiar.	1	2	3	4	5
Cuando estudiaba bien, mi corazón latía con orgullo.	1	2	3	4	5
<b>ENFADO</b>					
Cuando estudiaba, me sentía enfadado.	1	2	3	4	5

Tener que estudiar me hacía sentir enfadado.	1	2	3	4	5
Me sentía tan enfadado, que hubiera tirado el libro por la ventana.	1	2	3	4	5
Cuando me sentaba al escritorio para estudiar durante un largo periodo de tiempo, el enojo que sentía me hacía estar inquieto/a.	1	2	3	4	5
<b>ANSIEDAD</b>					
Me sentía nervioso y tenso cuando estudiaba.	1	2	3	4	5
Me preocupaba pensar si podría alcanzar todo el material.	1	2	3	4	5
Cuando estudiaba, intentaba distraerme con otras cosas para no sentirme angustiado.	1	2	3	4	5
Me preocupaba pensar si podría estudiarlo todo y esto me hacía sudar.	1	2	3	4	5
<b>VERGÜENZA</b>					
Me sentía avergonzado cuando estudiaba.	1	2	3	4	5
Me sentía avergonzado de mi carencia de habilidad.	1	2	3	4	5
Como el material me costaba tanto, evitaba reflexionar y comprenderlo.	1	2	3	4	5
Cuando alguien se daba cuenta de mi carencia de comprensión, intentaba evitar el contacto ocular.	1	2	3	4	5
<b>DESÁNIMO</b>					
Me sentía desanimado.	1	2	3	4	5
Me sentía resignado por el hecho de no ser capaz de aprender con éxito el material.	1	2	3	4	5
Me sentía desanimado y sin ganas de poner todo mi esfuerzo en los estudios.	1	2	3	4	5
Me sentía tan desanimado, que me notaba cansado incluso antes de empezar a estudiar.	1	2	3	4	5
<b>ABURRIMIENTO</b>					
Estudiar me hacía sentir aburrido.	1	2	3	4	5
El material era tan aburrido, que soñaba despierto/a.	1	2	3	4	5
A menudo lo posponía para el día siguiente.	1	2	3	4	5
Cuando estudiaba, me quedaba dormido porque me aburría.	1	2	3	4	5

## ***Ansiedad ante las destrezas orales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera***<sup>\*</sup>

### ***Anxiety when developing oral skills in university students of English as a foreign language***

**Magdalena López-Pérez**

Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura)

[magdalenalopez@unex.es](mailto:magdalenalopez@unex.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6233-1719>

**Guadalupe de la Maya Retamar**

Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura)

[gmaya@unex.es](mailto:gmaya@unex.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4201-4024>

**María José Rabazo Méndez**

Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura)

[mjrabazo@unex.es](mailto:mjrabazo@unex.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-8544-7255>

DOI: 10.17398/1988-8430.38.201

Fecha de recepción: 15/09/2022

Fecha de aceptación: 03/05/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



López-Pérez, M., de la Maya Retamar, G., y Rabazo Méndez, M. J. (2023). Ansiedad ante las destrezas orales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera. *Tejuelo*, 38, 201-230.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.201>

<sup>\*</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Desarrollo del plurilingüismo en Extremadura: análisis de afectos afectivos, lingüísticos y disciplinares” (IB20074), cofinanciado por la Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital de la Junta de Extremadura y por la Unión Europea.

**Resumen:** En el presente artículo, exponemos los resultados obtenidos de un estudio sobre las emociones que han experimentado los futuros docentes durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y, más concretamente, en el desarrollo de las competencias orales de *listening* y *speaking*. Los datos obtenidos indican que la emoción más experimentada por los encuestados fue la ansiedad, de ahí que se realizara un estudio más profundo centrado en esta emoción, analizando los diferentes niveles de ansiedad lingüística experimentados por los encuestados, atendiendo a las variables de sexo y nivel de inglés. Las conclusiones que se han obtenido es que la mayoría de los estudiantes muestran niveles medios de ansiedad, siendo las mujeres las que experimentan un mayor grado de ansiedad en todos los factores estudiados, excepto en mostrar una actitud negativa hacia el aprendizaje de la segunda lengua. Asimismo, existe una correlación inversa entre la ansiedad y el nivel de estudios.

**Palabras clave:** ansiedad lingüística; educación superior; inglés como lengua extranjera; nivel de inglés; sexo.

**Abstract:** In this paper, we present the results obtained from a first study on the emotions that future teachers have experienced during the process of learning English as a foreign language and, more specifically, in the development of oral listening and speaking skills. The data obtained indicate that the emotion most experienced by the respondents was anxiety. Based on these results, a second study was carried out focused on the different levels of linguistic anxiety experienced by the respondents, considering the variables of gender and level of English. The conclusions obtained are that most students show medium levels of anxiety, with women being the ones who experience a higher degree of anxiety at all levels, except in showing a negative attitude towards learning the second language. Likewise, there is an inverse correlation between anxiety and educational level.

**Keywords:** linguistic anxiety; higher education; english as a foreign language; english level; gender.

# I ntroducción

Cada vez son más los estudios que, durante las últimas décadas, abordan cómo las emociones y el componente afectivo han influido en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Dewaele y Dewaele, 2017; Méndez, 2011, 2016; Pishghadam et al., 2016; Saito et al., 2018). Sin embargo, son menos los trabajos que se han centrado específicamente en estudiar cómo las emociones experimentadas por los estudiantes durante su aprendizaje de una lengua extranjera median en el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas, esto es, de la comprensión y expresión oral, así como de la comprensión y expresión escrita.

La investigación realizada hasta el momento ha explorado, por un lado, cuáles son las emociones experimentadas por los estudiantes y cómo influyen en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En esta línea, encontramos trabajos como los realizados por MacIntyre (2002), Méndez (2011), Méndez y Fabela (2014), Pishghadam et al. (2016), Saito et al. (2018) o De la Maya y López-Pérez (2020), entre

otros. De otro lado, algunos investigadores se han centrado en analizar las respuestas emocionales que se producen ante el aprendizaje de lenguas en general, desembocando en trabajos que abordan el estudio de la ansiedad (Horwitz et al., 1986; Arnold, 2000; Gkonou et al., 2017), del disfrute (Dewaele & MacIntyre, 2014), de las interacciones entre ambas emociones (Dewaele y Dewaele, 2017; Dewaele y MacIntyre, 2016) y, en menor medida, del aburrimiento (Macklem, 2015; Kruk, 2016; Kruk & Zawodniak, 2018), de la vergüenza (Wilson, 2016) e, incluso, del orgullo (Ross & Stracke, 2016).

Otros trabajos han profundizado de modo más particular en las manifestaciones emocionales de los alumnos al expresarse en una lengua extranjera. Así, nos encontramos con investigadores que han analizado la vergüenza (Cook, 2006) o la ansiedad (Sadighi y Dastpak, 2017; Kasbi y Shirvan, 2017; Löfvenius, 2020), que también ha sido analizada en los alumnos al realizar actividades de comprensión oral (Kimura, 2017) o comprensión lectora (Alejandre y Álvarez, 2018).

En relación con la ansiedad, Horwitz et al. (1986) propusieron una teoría general sobre el papel de esta emoción en el aprendizaje formal de una lengua extranjera, ligada a tres situaciones que producen ansiedad en el aula de idiomas: aprensión comunicativa, miedo a la evaluación negativa y ansiedad ante los exámenes. Además, dicha emoción es considerada como una variable “incapacitante” para el aprendizaje que ha sido estudiada en diferentes poblaciones, idiomas y contextos, y se ha relacionado con diferentes variables, tanto individuales como contextuales. Asimismo, también se ha analizado su efecto sobre el aprendizaje y el rendimiento en la lengua meta y sobre el bienestar psicológico del alumno. Gregersen (2020), por su parte, califica la ansiedad lingüística como una diferencia individual dinámica, formando parte de un sistema complejo continuo en el que cada estado evoluciona a partir de otro anterior. Su carácter dinámico se debería a la existencia de diferentes escalas temporales, su configuración como parte de un sistema de variables interconectadas que están en constante cambio, la coexistencia de condiciones contradictorias que suponen la experimentación de la ansiedad junto a emociones de carácter positivo y, finalmente, el hecho de que las perturbaciones del sistema, ya sean

estas negativas y provoquen retrocesos, o positivas y den lugar a avances, catalizan el desarrollo y el cambio.

Horwitz et al. (1986) desarrollaron igualmente un instrumento de investigación para medir los niveles de ansiedad experimentada por los aprendices en la clase de lengua extranjera, proponiendo la *Foreign Language Class Anxiety Scale* (FLCAS), cuyas características psicométricas la han convertido en la prueba más utilizada para medir esta variable afectiva, dado que se centra, principalmente, en las competencias orales de *speaking* y *listening*, competencias tradicionalmente más relacionadas con la ansiedad, al tratar los estudiantes de entender, expresarse y comunicarse en una lengua que no dominan completamente (Amengual-Pizarro, 2019). Además del propio estudio desarrollado para validar la escala, este instrumento ha sido utilizado en numerosos trabajos de investigación como medio para determinar los niveles de ansiedad de los estudiantes y, como comentábamos anteriormente, relacionarla con diferentes variables, tales como el rendimiento académico (Horwitz, 2001), la actuación lingüística (Dewaele y Alfawzan, 2018), el contexto de la clase (Li et al., 2021) o de aprendizaje (Campos Arias, 2018), el docente (Dewaele et al., 2018), y el aprendiz: sexo (Dewaele et al., 2016), nivel de lengua y actitudes hacia la lengua extranjera (Dewaele et al., 2018) y algunas dimensiones de la personalidad (Smyth et al., 2021), entre otras. Asimismo, otros trabajos se han interesado por revisar las prácticas docentes considerando los nuevos planteamientos acerca de la ansiedad (Gregersen, 2020), y por proponer estrategias para su reducción, evitando, así, su incidencia negativa en el proceso de aprendizaje (Kondo y Yang, 2004; MacIntyre et al., 2019; Toyama y Yamazaki, 2021) y, más específicamente, en el desarrollo de las habilidades orales (Galante, 2018).

Además del estudio de la ansiedad desde diferentes ópticas y en relación con distintas variables, otro aspecto que ha interesado a los investigadores es su influencia en el desarrollo de las destrezas y la comunicación oral. Como plantea Wilson (2006) hablar en la lengua extranjera es una de las principales fuentes de ansiedad en el aprendizaje de idiomas. En este sentido, Löffvenius (2020) destaca en su

estudio que, entre las situaciones de clase que generan niveles de ansiedad más elevados, están las actividades y situaciones de habla no preparadas. Sadighi y Dastpack (2017), por su parte, apuntan al miedo a cometer errores y a una evaluación negativa, así como a la falta de conocimientos de vocabulario como los principales factores que provocaban ansiedad entre los estudiantes, en las actividades de comunicación oral.

En el contexto español, se han desarrollado diversos estudios que se centran en el análisis de esta emoción (Arnaiz-Castro y Guillén, 2012, 2013; Goñi-Osácar y del Moral, 2021; Stephenson y Hewitt, 2007; Santos et al., 2017, entre otros). En todos ellos la población analizada es adulta, universitarios mayoritariamente, destacando en sus conclusiones que la ansiedad lingüística puede conllevar una disminución de la calidad y cantidad de producción oral en inglés de los estudiantes, así como perjudicar su autoestima, autoeficacia y motivación (Goñi-Osácar y del Moral, 2021). También se han puesto en evidencia la existencia de correlaciones negativas entre ansiedad, rendimiento y nivel de inglés (Smyth et al., 2021; Stephenson y Hewitt, 2007) y entre ansiedad, edad y nivel de inglés (Arnaiz-Castro y Guillén, 2013).

## 1. Preguntas de investigación

Dada la importancia del desarrollo de una adecuada competencia comunicativa para el desenvolvimiento profesional de los futuros docentes, ligado a contextos de enseñanza bilingües cada vez más demandados y presentes en el sistema educativo, y las características del contexto de aprendizaje de sus estudios universitarios, ya que estos estudiantes no solo aprenden una segunda lengua, sino que también aprenden cómo enseñar esa lengua, consideramos que estudiar la incidencia de las variables emocionales en este aprendizaje se hace especialmente necesario. Como hemos señalado anteriormente, este trabajo es consecuencia de una investigación más amplia en la que se exploraron, de manera global, las emociones experimentadas en el desarrollo de las competencias orales de *listening* y *speaking* por

futuros docentes durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En dicho estudio, un total de 150 alumnos de la asignatura “Inglés para Primaria I” (4 grupos) de 2º curso del Grado en Educación Primaria, respondieron a un cuestionario sobre emociones denominado *EFL Skills Emotions Scale* (Pishghadam et al., 2016). En dicho cuestionario se les presentaban 9 emociones (4 de carácter positivo y 5 de carácter negativo) y se les pedía que indicaran aquellas experimentadas en relación con las destrezas orales en cuanto a su proceso de enseñanza, actividades, evaluación, metodología y, finalmente, a su tratamiento del libro de texto en la clase de idiomas. Los datos, analizados de manera descriptiva mediante tablas de frecuencia, concluyeron que la ansiedad fue la emoción más experimentada tanto para la competencia de *listening* como para la de *speaking*.

A partir de tales resultados, desarrollamos el presente estudio, de carácter más específico, sobre el papel que la ansiedad desempeña en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De ahí, que planteemos las siguientes preguntas de investigación de nuestro trabajo:

1. ¿Qué nivel de ansiedad lingüística es el más manifestado en los alumnos de segundo curso del Grado en Educación Primaria?
2. ¿Existen diferencias significativas en la emoción de la ansiedad experimentada en función del sexo?
3. ¿Existen diferencias significativas en la emoción de la ansiedad experimentada según el nivel de inglés?

## 2. Método

El diseño de investigación utilizado es de tipo transversal, descriptivo y correlacional. El muestreo realizado fue no probabilístico e intencional.

## **2.1. Muestra**

Los sujetos de la investigación son futuros profesores de Educación Primaria que se encontraban cursando segundo curso del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura. La muestra total se haya compuesta por 88 estudiantes ( $n=88$ ), donde el número de hombres ( $n=28$ ; 32%) y el de mujeres ( $n=60$ ; 68%) varía considerablemente. La media de edad de los sujetos es de  $\bar{x}= 21,29 (\pm 1,7)$ .

## **2.2. Instrumento**

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante un cuestionario sociodemográfico donde se recopiló información sobre la edad, el sexo, el número de idiomas que el sujeto conocía, su uso del inglés, así como su nivel de inglés. Además, los encuestados contestaron a la versión en español del cuestionario FLCAS (Horwitz et al., 1986), conforme a la adaptación de Pérez-Paredes y Muller-Alouf (2001), compuesto por 33 ítems con una escala de valoración de tipo Likert de 1 (no estoy nada de acuerdo) a 5 (estoy muy de acuerdo), oscilando las puntuaciones entre 33 y 165 en esta prueba. Según Aida (1994), Argaman y Abu-Rabia (2002) y De la Morena et al., (2011), el FLCAS presenta niveles satisfactorios de validez y consistencia y su uso está muy extendido. De hecho, estos últimos autores agruparon los ítems del cuestionario en torno a cinco dimensiones o factores: aprensión comunicativa (F1); ansiedad ante los exámenes en LE (F2); ansiedad en el uso de la lengua extranjera en el aula (F3); ansiedad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula (F4); y, por último, actitudes negativas hacia el aprendizaje (F5).

Para determinar el nivel de inglés de los encuestados se ha recurrido a la prueba de vocabulario X\_Lex (Meara y Milton, 2003), que mide el tamaño del vocabulario receptivo del usuario. Se trata de un test del tipo sí/no, basado en la frecuencia de ocurrencia del vocabulario en la lengua, en el que se le pide al estudiante que indique aquellas palabras que reconoce o puede usar. La tabla 1 presenta la

correspondencia entre el nivel alcanzado del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCERL, CEFR en la tabla, por sus siglas en inglés), la certificación otorgada por *Cambridge English* y el tamaño del vocabulario, expresado en el número de palabras conocidas, según los resultados del test X\_Lex. Como el propio Milton (2004) expone, el tamaño del vocabulario que se indica es aproximado pues no podemos obviar que en la consecución de un determinado nivel hay otras habilidades implicadas, más allá del conocimiento del vocabulario:

**Tabla 1**

*Vocabulario aproximado asociado con los niveles del MCERL*

CEFR Levels	Cambridge exams	X_Lex (5000 max)
A1	Starters, Movers and Flyers	< 1500
A2	Kernel English Test	1500-2500
B1	Preliminary English Test	2750-3250
B2	First Certificate in English	3250-3750
C1	Cambridge Advanced English	3750-4500
C2	Cambridge Proficiency in English	4500-5000

Fuente: Milton, 2010, p. 224, adaptado de Meara y Milton, 2003, p. 8

### 2.3. Procedimiento

Tanto el cuestionario FLCAS como la prueba X\_Lex se aplicaron durante la impartición de la asignatura “Inglés para Primaria I” en el Grado en Educación Primaria, tratando de conseguir que los alumnos se encontraran centrados en la lengua inglesa para una mejor respuesta al mismo. Los datos sociodemográficos se recogieron al inicio del cuestionario. Una vez pasado el cuestionario sobre ansiedad, se procedió a la realización del test X\_Lex. La identidad del alumno se mantuvo anónima, siendo la participación en este estudio totalmente voluntaria y habiendo obtenido el consentimiento informado por parte de los participantes.

## 2.4. Análisis estadístico

Para comprobar la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario se calculó el coeficiente de Alpha de Cronbach, considerándose factores adecuados los  $>0.70$  (Nunnally y Bernstein, 1994). En nuestro caso, los resultados obtenidos denotan, tal y como puede verse en la tabla 2, una gran consistencia interna y estructural, siendo similares a los obtenidos por De la Morena et al. (2011):

**Tabla 2**

*Consistencia interna de la prueba*

<b>Factores FLCAS</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
Factor 1. <i>Aprensión comunicativa</i>	.703
Factor 2. <i>Ansiedad ante los exámenes en LE</i>	.766
Factor 3. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro del aula</i>	.706
Factor 4. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula</i>	.796
Factor 5. <i>Actitudes negativas hacia el aprendizaje</i>	.798
Total del cuestionario	.933

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de los resultados, efectuado con el *software* estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 23, se llevaron a cabo, en primer lugar, un análisis descriptivo de los datos y, en segundo lugar, análisis inferenciales, los cuales nos han permitido dar respuesta a las preguntas planteadas. Previamente, se procedió a determinar la idoneidad de las pruebas estadísticas a realizar, que vino marcada por el cumplimiento de los requisitos que deben observar las series de datos. Al cumplirse los supuestos para realizar

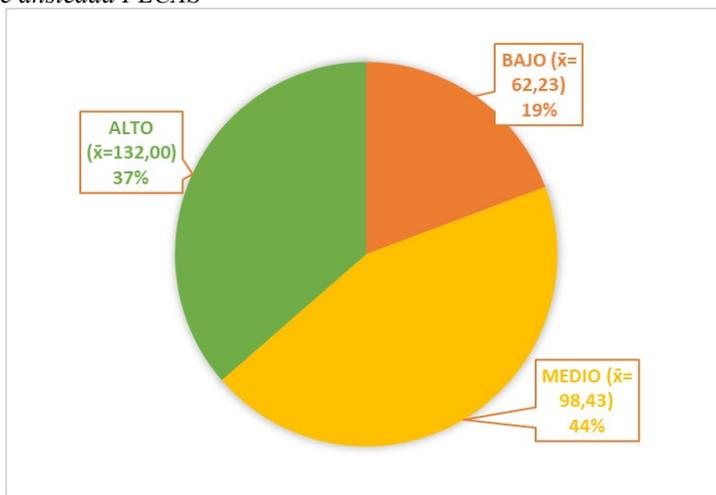
pruebas paramétricas, se aplicó un análisis inferencial a través de las pruebas T de Student, Pearson y ANOVA de un factor.

### 3. Resultados y discusión de los datos

En relación con la primera pregunta de investigación planteada, es decir, aquella que cuestionaba acerca de los niveles de ansiedad lingüística en los alumnos de segundo curso del Grado en Educación Primaria, los resultados obtenidos nos indican, tal y como se muestra en la Figura 1, que casi la totalidad de los encuestados tiene un nivel de ansiedad medio-alto, siendo tan solo un 19% de ellos quienes experimentan un nivel de ansiedad bajo con respecto al proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera:

**Figura 1**

*Niveles de ansiedad FLCAS*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a los niveles de ansiedad manifestados con respecto a los cinco factores o dimensiones del cuestionario propuesto, los resultados indican que la aprensión comunicativa es lo que les produce un mayor nivel de ansiedad, seguida de la ansiedad ante los exámenes en la L2, siendo el factor 4, seguridad en el uso de la lengua extranjera

fuera del aula, el que produce un nivel de ansiedad más bajo, tal y como puede observarse en la siguiente tabla:

**Tabla 3**

*Estadísticos descriptivos de la ansiedad por factores*

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>d.t.</b>
Factor 1. <i>Aprensión comunicativa</i>	88	37,306	11,111
Factor 2. <i>Ansiedad ante los exámenes en L2</i>	88	30,829	9,609
Factor 3. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro del aula</i>	88	14,250	4,734
Factor 4. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula</i>	88	9,943	2,882
Factor 5. <i>Actitudes negativas hacia el aprendizaje</i>	88	11,431	3,190
Total del cuestionario	88	103,647	27,767

Fuente: elaboración propia

Estos resultados se encuentran en consonancia con los expuestos por Aida (1994), Yang (2012) o Amengual-Pizarro (2019), en los que se indica que la mayoría de los estudiantes de magisterio experimentan sentimientos negativos al tener que comunicarse y usar la L2 en el aula lo que suele tornarse en vergüenza e inseguridad ya que consideran las clases de inglés como contextos especialmente inductores de ansiedad.

Por lo que respecta a la segunda pregunta de investigación de nuestro estudio, esto es, determinar si existen diferencias significativas en la emoción de la ansiedad experimentada en función de la variable de sexo, los datos, a nivel general, informan de que las mujeres manifiestan una mayor ansiedad ( $M=105,86$ ;  $d.t.=29,53$ ) que los hombres ( $M=98,89$ ;  $d.t.=23,32$ ). Estos resultados se muestran similares al analizar la ansiedad conforme a los cinco factores de De la Morena et al. (2011) excepto, para el factor cinco, en el que los hombres presentan un nivel de ansiedad mayor a las mujeres, tal y como se expone en la siguiente tabla:

**Tabla 4**

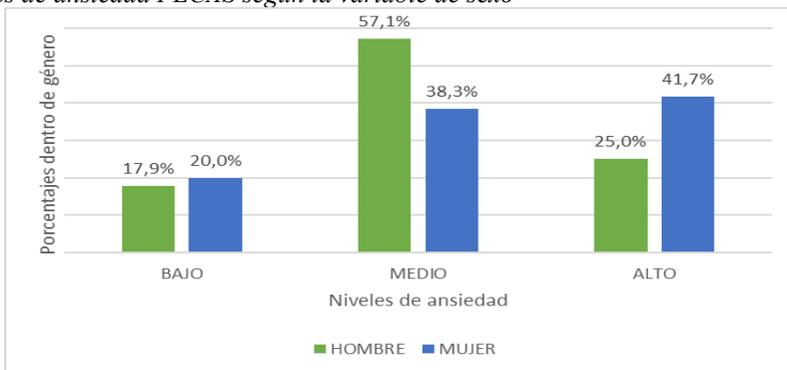
<i>Factores de ansiedad según la variable de sexo</i>		<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>d.t.</b>	<b>Media ponderada</b>
Factor 1. <i>Aprensión comunicativa</i>	Hombre	28	34,142	9,678	5,69
	Mujer	60	38,783	11,498	6,46
Factor 2. <i>Ansiedad ante los exámenes en LE</i>	Hombre	28	30,107	7,078	5,57
	Mujer	60	31,166	10,624	5,77
Factor 3. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro del aula</i>	Hombre	28	13,642	4,322	6,82
	Mujer	60	14,533	4,924	7,26
Factor 4. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula</i>	Hombre	28	9,607	2,469	6,4
	Mujer	60	10,100	3,062	6,7
Factor 5. <i>Actitudes negativas hacia el aprendizaje</i>	Hombre	28	12,142	2,915	6,07
	Mujer	60	11,100	3,281	5,55

Fuente: elaboración propia

Si relacionamos los tres niveles de ansiedad mencionados anteriormente con la variable que estamos estudiando, los resultados muestran que las mujeres experimentan mayores niveles de ansiedad alta y baja con respecto a los hombres. Sin embargo, es el sexo masculino quien experimenta un mayor nivel medio de ansiedad, tal y como demuestra la siguiente figura:

**Figura 2**

*Niveles de ansiedad FLCAS según la variable de sexo*



Fuente: elaboración propia

Con el fin de determinar si lo que apuntan los datos descriptivos, esto es, que las mujeres manifiestan una mayor ansiedad, se confirma estadísticamente, hemos realizado una comparación de las medias globales mediante la prueba T de Student. El resultado obtenido ( $t=1,099$ ,  $p=,275$ ) nos lleva a aceptar la hipótesis nula y rechazar, por tanto, que existan diferencias significativas en el nivel de ansiedad experimentado por hombre y mujeres. Como señalan Dewaele et al. (2016), los resultados acerca de la relación entre el sexo y la ansiedad, en el contexto del aprendizaje de lenguas, son contradictorios, pues hay estudios que revelan niveles de ansiedad más elevados en el caso de las mujeres, otros, en el de los hombres y, otros más, que no encuentran diferencias entre ambos. En nuestro caso, a pesar de que los datos descriptivos coinciden con los obtenidos por Arnaiz-Castro y Guillén (2012), Hismanoglu (2013) o Kamarulzaman et al. (2013), en el sentido de que también se han encontrado niveles más altos de ansiedad en las mujeres frente a los hombres, los resultados están en consonancia con los de Matsuda y Gobel (2004), que no encuentran diferencias estadísticamente significativas.

Para dar respuesta a la tercera y última de nuestras preguntas, es decir, determinar si existen diferencias significativas en la emoción de la ansiedad experimentada según el nivel de inglés de los alumnos, procedimos a pasarles la prueba X\_Lex, tal y como hemos explicado con anterioridad, obteniendo los resultados que se indican a continuación:

**Tabla 5**

*Niveles de inglés testado*

	Hombres	Mujeres	Frecuencia	Porcentaje válido
Nivel testado X_Lex	A1	0	4	4,5
	A2	9	24	33
	B1	14		32
	B2	3	8	11
	C1	2	6	8
Total	28	60	88	100,0

Fuente: elaboración propia

Tal y como puede comprobarse, el 73,9 de los encuestados posee un nivel inicial alto (A2) o intermedio bajo (B1), mientras que solo un 12,5% posee un nivel de B2, porcentaje realmente bajo si tenemos en cuenta la cantidad de años que estos sujetos llevan estudiando inglés como lengua extranjera. Asimismo, resulta significativo que haya un 9,1% que tenga un nivel de inglés equiparable a un C1. A continuación, procedimos a calcular la media de ansiedad, en términos generales, que correspondía a los estudiantes atendiendo a cada uno de estos niveles de inglés. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 6**

*Estadísticos descriptivos de la ansiedad según el nivel de inglés testado*

	N	Media	d.t.	Error estándar	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
A1	4	135,0000	17,47379	8,73689	107,1953	162,8047	112,00	154,00
A2	33	112,9091	22,85602	3,97872	104,8047	121,0135	68,00	149,00
B1	32	104,9375	21,37067	3,77784	97,2326	112,6424	65,00	155,00
B2	11	87,0000	32,52076	9,80538	65,1523	108,8477	49,00	140,00
C1	8	67,5000	25,06563	8,86204	46,5446	88,4554	38,00	116,00

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la tabla anterior, los datos indican que existe una relación inversa entre el nivel de inglés testado y el nivel de ansiedad experimentado, esto es, conforme el nivel de inglés aumenta, el nivel de ansiedad disminuye, siendo, por tanto, los estudiantes de niveles más bajos de conocimiento de la lengua inglesa aquellos que experimentan un nivel de ansiedad mayor. El resultado de la prueba de Pearson confirma la existencia de una correlación negativa moderada entre la puntuación total de ansiedad y el nivel testado de los estudiantes en lengua inglesa ( $r=-0,537$ ,  $p=,000$ ).

Asimismo, para determinar la existencia de diferencias en la ansiedad de los distintos grupos, realizamos la prueba ANOVA de un factor y, dado que  $p<,05$  ( $F=,915$ ;  $p=,000$ ), se rechaza la hipótesis nula y, por consiguiente, determinamos que hay diferencias significativas en la ansiedad experimentada por los distintos grupos. Con el fin de

establecer los pares entre los que existen dichas diferencias, se procedió a realizar pruebas post hoc de comparaciones múltiples, a través de la prueba de Bonferroni. Así, los niveles de lengua inglesa en los que se han detectado diferencias significativas en relación con la puntuación total de ansiedad son los siguientes: A1-B2; A1-C1; A2-B2; A2-C1 y B1-C1, tal y como puede observarse en la siguiente tabla:

**Tabla 7**  
*Comparaciones múltiples*

		Diferencia de medias	d.t.	Sig.	Límite inferior	Límite superior
A1	A2	22,09091	12,56705	,825	-14,1526	58,3344
	B1	30,06250	12,58826	,192	-6,2422	66,3672
	B2	48,00000*	13,85922	<b>,008</b>	8,0299	87,9701
	C1	67,50000*	14,53568	<b>,000</b>	25,5790	109,4210
A2	A1	-22,09091	12,56705	,825	-58,3344	14,1526
	B1	7,97159	5,88904	1,000	-9,0125	24,9556
	B2	25,90909*	8,26404	<b>,024</b>	2,0755	49,7427
	C1	45,40909*	9,35426	<b>,000</b>	18,4313	72,3869
B1	A1	-30,06250	12,58826	,192	-66,3672	6,2422
	A2	-7,97159	5,88904	1,000	-24,9556	9,0125
	B2	17,93750	8,29626	,335	-5,9890	41,8640
	C1	37,43750*	9,38274	<b>,001</b>	10,3776	64,4974
B2	A1	-48,00000*	13,85922	<b>,008</b>	-87,9701	-8,0299
	A2	-25,90909*	8,26404	<b>,024</b>	-49,7427	-2,0755
	B1	-17,93750	8,29626	,335	-41,8640	5,9890
	C1	19,50000	11,02948	,807	-12,3091	51,3091
C1	A1	-67,50000*	14,53568	<b>,000</b>	-109,4210	-25,5790
	A2	-45,40909*	9,35426	<b>,000</b>	-72,3869	-18,4313
	B1	-37,43750*	9,38274	<b>,001</b>	-64,4974	-10,3776
	B2	-19,50000	11,02948	,807	-51,3091	12,3091

\*La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

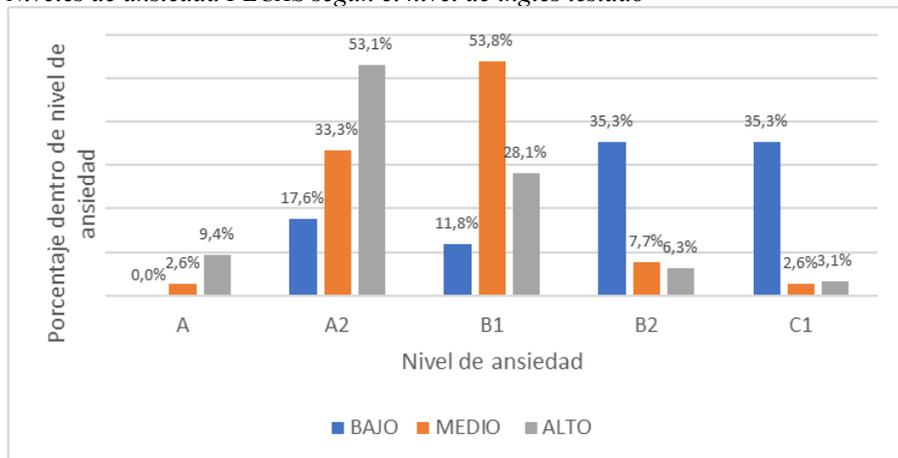
Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos, que parecen confirmar el fuerte vínculo entre el dominio de la lengua extranjera y el nivel de ansiedad, se encuentran en consonancia con otras investigaciones que sugieren que el nivel de dominio de la lengua inglesa es un fuerte indicador de la ansiedad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, como son las de Horwitz et al. (1986), Philips (2003), Kongchan & Wareesiri (2008) o Gagliardi & Maley (2010). Los resultados coinciden también con los obtenidos en el contexto español por Arnaiz-Castro y Guillén (2013), Smyth et al. (2021) o Stephenson y Hewitt (2007) y confirman lo que Wilson (2006) apuntaba sobre que hablar en la lengua extranjera es una de las principales fuentes de ansiedad en el aprendizaje de idioma. Parece indudable que en los niveles más bajos los alumnos tienen menos recursos a su disposición para poder expresarse adecuadamente y ello junto con la posibilidad de que se les propongan actividades comunicativas que se encuentren por encima de su nivel de competencia genere ansiedad a los alumnos principiantes.

A continuación, procedimos a determinar el tipo de ansiedad (bajo, medio o alto) que experimentaban en cada uno de los diferentes niveles de competencia lingüística, obteniendo los resultados que se muestran en la figura 3:

**Figura 3**

*Niveles de ansiedad FLCAS según el nivel de inglés testado*



Fuente: elaboración propia

De nuevo, los datos nos indican la relación existente entre el dominio de la lengua y el nivel de ansiedad. Así, se confirma que los niveles de A1 y A2 son los que manifiestan un nivel más alto de ansiedad (9,4% y 53,1%, respectivamente). Los encuestados que han demostrado un nivel testado de B1 experimentan un nivel de ansiedad medio (53,8%), siendo los niveles de B2 y C1 los que experimentan un nivel de ansiedad más bajo (35,3%).

La tabla 8 nos muestra los datos totales representados en el gráfico, pero teniendo además en consideración la variable sexo. En el análisis inferencial, se observó una asociación entre el nivel de ansiedad y el nivel de inglés de los estudiantes ( $\chi^2 = 38,214$ ;  $gl=8$ ;  $p=.000$ /Prueba exacta de Fisher= $29.940$ ;  $p=.000$ ), con un grado de asociación de moderada a alto ( $VC= .466$ ;  $p = .000$ ). En el total de la muestra se observó que en los estudiantes con nivel de inglés B2 y C1 el nivel de ansiedad era bajo, con más casos de los esperados ( $RTC = 3.2$  y  $4.2$  respectivamente). En los estudiantes con un nivel B1 había menos casos de los esperados con un nivel de ansiedad bajo ( $RTC= -2.3$ ), mientras que había más casos de los esperados de estudiantes con un nivel de ansiedad medio ( $RTC=3.0$ ). En los estudiantes con un nivel de inglés A2 había más casos de los esperados con un nivel de ansiedad alto ( $RTC= 2.3$ )

**Tabla 8**

Niveles de ansiedad según niveles de inglés testado y sexo

SEXO			NIVEL TESTADO					Total	
			A1	A2	B1	B2	C1		
Hombre	Nivel Ansiedad	Bajo	Recuento	1	1	1	2	5	
			% dentro de Nivel testado	11,1%	7,1%	33,3%	100,0%	17,9%	
		Residuo corregido	-6	-1,5	,7	3,1			
		Medio	Recuento	6	9	1	0	16	
			% dentro de Nivel testado	66,7%	64,3%	33,3%	0,0%	57,1%	
		Residuo corregido	,7	,8	-,9	-1,7			
	Alto	Recuento	2	4	1	0	7		
		% dentro de Nivel testado	22,2%	28,6%	33,3%	0,0%	25,0%		
	Total	Residuo corregido	-,2	,4	,4	-,8			
		Recuento	9	14	3	2	28		
	% dentro de Nivel testado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	Mujer	Nivel Ansiedad	Bajo	Recuento	0	2	1	5	12
% dentro de Nivel testado				0,0%	8,3%	5,6%	62,5%	66,7%	20,0%
Residuo corregido			-1,0	-1,8	-1,8	3,2	3,0		
Medio			Recuento	1	7	12	2	1	23
			% dentro de Nivel testado	25,0%	29,2%	66,7%	25,0%	16,7%	38,3%
Residuo corregido			-,6	-1,2	3,0	-,8	-1,2		
Alto		Recuento	3	15	5	1	1	25	
		% dentro de Nivel testado	75,0%	62,5%	27,8%	12,5%	16,7%	41,7%	
Total		Residuo corregido	1,4	2,7	-1,4	-1,8	-1,3		
		Recuento	4	24	18	8	6	60	
% dentro de Nivel testado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			
Total	Nivel	Bajo	Recuento	0	3	2	6	6	17

Ansiedad	% dentro de Nivel testado	0,0%	9,1%	6,3%	54,5%	75,0%	19,3%
	Residuo corregido	-1,0	-1,9	-2,3	3,2	4,2	
	Recuento	1	13	21	3	1	39
Medio	% dentro de Nivel testado	25,0%	39,4%	65,6%	27,3%	12,5%	44,3%
	Residuo corregido	-,8	-,7	3,0	-1,2	-1,9	
	Recuento	3	17	9	2	1	32
Alto	% dentro de Nivel testado	75,0%	51,5%	28,1%	18,2%	12,5%	36,4%
	Residuo corregido	1,6	2,3	-1,2	-1,3	-1,5	
	Recuento	4	33	32	11	8	88
Total	% dentro de Nivel testado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Finalmente, hemos comprobado cómo podrían afectar sexo y nivel testado de inglés a los niveles de ansiedad. Para ello se ha realizado un análisis inferencial entre las variables, encontrando que, en el caso de las mujeres, existe una relación entre ansiedad y nivel testado en inglés ( $\chi^2 = 30.590$ ;  $gl=8$ ;  $p=.000$ /Prueba exacta de Fisher= $24.272$ ;  $p=.000$ ). El grado de asociación entre las variables fue moderada alta ( $VC = .505$ ;  $p = .000$ ). Las mujeres con un nivel de inglés B2 y C1 experimentaron niveles bajos de ansiedad, encontrándose más casos de los esperados ( $RTC = 3.2$  y  $3.0$  respectivamente). Sin embargo, las mujeres que tenía un nivel A2 tenían un nivel de ansiedad alto, encontrándose más casos de los esperados ( $RTC= 2.7$ ). En el caso de los hombres no se encontró una asociación significativa entre la ansiedad y el nivel testado ( $\chi^2 = 11,480$ ;  $gl=6$ ;  $p=.075$ /Prueba exacta de Fisher= $8,132$ ;  $p=.166$ ). Sin embargo, se puede observar que el grupo con un nivel C1 había más casos de los esperados de nivel de ansiedad bajo ( $RTC=3.1$ ).

La siguiente tabla indica aquellos factores de ansiedad en los que los encuestados han experimentado un mayor grado en función del nivel de inglés testado que poseen:

**Tabla 9**

*Factores de ansiedad FLCAS según el nivel de inglés testado*

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>	<b>Factor 5</b>
A1	47,5000	39,5000	19,7500	12,2500	15,7500
A2	39,5758	34,7879	15,6667	11,0303	11,6970
B1	38,1875	30,5625	14,8750	9,9688	11,5938
B2	33,7273	25,3636	10,2727	7,4545	10,7273
C1	24,2500	18,7500	8,6250	7,6250	8,5000

Fuente: elaboración propia

Como puede comprobarse una vez más, los alumnos con un bajo dominio de la lengua inglesa son los que experimentan mayores niveles de ansiedad en todos los factores. Resulta curioso que los niveles más bajos se den en el factor 4, esto es, la ansiedad que ellos sienten al comunicarse en inglés fuera del aula. Esto puede venir determinado por el hecho de que van a tratar de comunicarse con personas que no los conocen y, por lo tanto, no experimentan tanta ansiedad como en el contexto real del aula donde se encuentran sus compañeros. Sorprende

el hecho de que los encuestados con un nivel testado de C1, que implica un gran dominio de la lengua extranjera, experimenten un nivel mayor de ansiedad ante las situaciones comunicativas que ante cualquier otro factor. Para todos los niveles testados los factores determinantes de ansiedad fueron el uno (Aprensión comunicativa) y el dos (Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la LE) mientras que el factor cuatro (Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula) es el que menos contribuye a su ansiedad, quizás por lo que indicábamos con anterioridad: el no conocer a las personas con las que se están comunicando, no les produce tanto nivel de ansiedad como si intentan comunicarse con sus propios compañeros de clase, ante los que su miedo al ridículo pueda verse acentuado. De hecho, estos resultados están en consonancia con los expuestos por Woodrow (2006) en un estudio de similares características y por Kim & Kim (2004) cuyos resultados resaltaron la fuerte conexión existente entre la ansiedad ante la enseñanza de la lengua y el dominio de la lengua extranjera a enseñar, aunque introdujeron también la variable de la autoconfianza.

#### **4. Conclusiones**

De los resultados obtenidos, podemos concluir que el 37% de los estudiantes muestran niveles altos de ansiedad y el 44% niveles medios, con  $\bar{x}= 103.64 (\pm 27.76)$ , datos similares a los encontrados por Stephenson y Hewitt (2007) o Tum (2012), y algo superiores a los encontrados por Ocerín et al. (2015) ( $\bar{x}= 96, 35 \pm 14,88$ ). Las mujeres, por su parte, muestran niveles más altos que los hombres en todas las dimensiones de la ansiedad, excepto en las actitudes negativas hacia L2, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas. Además, conforme aumenta el nivel de competencia lingüística en la L2, testado con el X\_Lex, se presenta una disminución de los niveles de ansiedad mostrados por los alumnos. Por otro lado, la situación que produce la ansiedad más generalizada en todos los niveles del dominio de la lengua extranjera es la que se produce al tener que utilizar el inglés en la clase, excepto en el grupo con nivel testado de C1. Asimismo, los encuestados que tienen actitudes más negativas hacia el

aprendizaje del inglés como lengua extranjera son los que tienen una menor competencia, esto es, un nivel testado de A1.

Por último, consideramos necesario destacar que, debido a las características de la muestra, esto es, alumnos que serán futuros docentes de Primaria, sería conveniente estudiar si existen diferencias entre la ansiedad ante el aprendizaje y ante la enseñanza de la L2. Para ello, se propone como futura línea de investigación realizar un estudio donde se evalúe la ansiedad en un mismo grupo de alumnos en dos situaciones diferentes: en el contexto del aula, esto es, mientras estén recibiendo clases en inglés y, posteriormente, cuando estén realizando las prácticas de enseñanza en centros de educación primaria. Asimismo, sería necesario trabajar, en el contexto de las clases de inglés, estrategias que ayuden a los estudiantes a reducir los niveles de ansiedad.

## Referencias bibliográficas

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168. doi:<https://doi.org/10.2307/329005>

Alejaldre Biel, L., & Álvarez Ramos, E. (2018). Impacto de la ansiedad en la lectura en voz alta en el aula: estudio de caso de estudiantes de ELE tailandeses de nivel A1. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 28, 219-252. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.219>

Amengual-Pizarro, M. (2019). Do prospective primary school teachers suffer from Foreign Language Anxiety (FLA) in Spain? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 16, 9-30. doi: <https://doi.org/10.35869/vial.v0i16.91>

Argaman, O., y Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum*, 75(2), 143-160. doi: <https://doi.org/10.1080/07908310208666640>

Arnaiz-Castro, P., y Guillén, F. (2012). Foreign language

anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de psicodidáctica*, 17 (1), 5-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17523162003>

Arnaiz-Castro, P., y Guillén, F. (2013). Anxiety in Spanish EFL students in different university degree programmes. *Anales de psicología*, 29 (2), 335-344. doi: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.130791>

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Campos Arias, T. M. (2018). *Anxiety in foreign language learning in two different language teaching-learning contexts: content and language integrated learning (CLIL) and formal English as a foreign language (EFL) teaching*. [Trabajo fin de máster no publicado]. Universidad de Extremadura.

Cook, T. (2006). *An investigation of shame and anxiety in learning English as a second language*. [Tesis doctoral, University of Southern California]. Recuperado de <https://www.proquest.com/openview/791a665f6229627545d9f8661b141b11/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

De la Maya, G., y López-Pérez, M. (2020). Emociones ante el aprendizaje de inglés de futuros profesores de educación Primaria. En G. de la Maya y M. López-Pérez (Coords.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 93-109). Madrid: Marcial Pons.

De la Morena, M., Sánchez, A., y Poveda, M. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS aplicados a alumnos españoles de Educación Secundaria. *EduPsyké*, 10(1), 117-134. doi: <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v10i1.3846>

Dewaele, J.-M., y Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45. doi: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.2>

Dewaele, J.-M., y Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal study. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12-22. doi: <https://doi.org/10.22599/JESLA.6>

Dewaele, J.-M., y 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(2), 237-274. doi: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>

Dewaele, J.-M., y MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language anxiety: the right and left feet of the language learner. En P. D. MacIntyre, T. Gregersen y S. Merver (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215-236). Bristol: Multilingual Matters. doi: <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>

Dewaele, J.-M., MacIntyre, P., Boudreau, C., y Dewaele, L. (2016). Do Girls Have All the Fun? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(1) 41-63. Recuperado de <https://journals.us.edu.pl/index.php/TAPSLA/article/view/3941>

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., y Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676-697. doi: <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>

Galante, A. (2018). Drama for L2 speaking and language anxiety: Evidence from Brazilian EFL learners. *RELC Journal*, 49, 273-289. doi: <https://doi.org/10.1177/0033688217746205>

Gkonou, C., Daubney, N., y Dewaele, J.-M. (2017). *New insights into language anxiety: theory, research, and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters.

Gagliardi, C., y Maley, A. (2010). *EIL, EFL, Global English: Teaching and learning issues. Linguistic insights*. Bern: Peter Lang. doi: <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0061-7>

Goñi-Osácar, E., y del Moral, C. (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 19, 311-332. doi: <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

Gregersen, Y. (2020). Dynamic properties of language anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 67-87. doi: <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.4>

Hismanoglu, M. (2013). Foreign language anxiety of English Language teacher candidates: a sample from Turkey. *Procedia-Social*

and Behavioral Sciences, 93(11), 930-937. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.306>

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-127. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70, 125-132. doi: <https://doi.org/10.2307/327317>

Kamarulzaman, M. H., Ibrahim, N., Yunus, M. M., e Ishak, N. M. (2013). Language anxiety among gifted learners in Malaysia. *English Language Teaching*, 6(3), 20-29. doi: <https://doi.org/10.5539/elt.v6n3p20>

Kasbi, S., y Shirvan, M. E. (2017). Ecological understanding of foreign language speaking anxiety: emerging patterns and dynamic systems. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(2),1-20. doi: <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0026-y>

Kim, S. Y., y Kim, J. H. (2004). When the learner becomes a teacher: foreign language teaching anxiety as an occupational hazard. *English Teaching*, 59(1), 165-186.

Kimura, H. (2017). Foreign language listening anxiety: a self-presentational view. *International Journal of Listening*, 31,142-162. doi: <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1222909>

Kondo, D. S., y Yang, L. Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan. *ELT Journal*. 58, 258–365. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/58.3.258>

Kongchan, C., y Wareesiri, W. (2008). Teacher's anxiety using L2 in EFL classrooms. En D. Shaffer y M. Pinto (Eds.), *Proceedings of the 16<sup>th</sup> Annual Korea TESOL International Conference: Responding to a changing world* (pp. 145-149). Seoul: Korea TESOL.

Kruk, M., y Zawodniak, J. (2018). Boredom in practical English language classes: insights from interview data. En L. Szymański et al. (Ed.), *Interdisciplinary views on the English language, literature and culture* (pp. 77-191). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.

Kruk, M. (2016). Investigating the changing nature of boredom in the English language classroom: results of a study. En A. Dhutek y D.

Pietrzak (Eds.), *Nowy wymiar filologii* (pp. 252-263). Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.

Li, C., Huang, J., y Li, B. (2021). The predictive effects of classroom environment and trait emotional intelligence on foreign language enjoyment and anxiety. *System*, 96, 1-11. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102393>

Löfvenius, J. (2020). *Speech is silver and silence is golden? An investigating study regarding a group of Swedish eighth-grade students' perceived foreign language speaking anxiety*. [Tesis de Maestría, University of Halmstad]. Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1411554&dswid=-8625>

MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. En P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). Amsterdam: John Benjamins. doi: <https://doi.org/10.1075/llt.2.05mac>

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., y Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research. *Modern Language Journal*, 103, 262-274. doi: <https://doi.org/10.1111/modl.12544>

Macklem, G. L. (2015). *Boredom in the classroom. Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. Heidelberg: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-13120-7>

Matsuda, S., y Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21-36. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>

Meara, P., y Milton, J. (2003): *X\_Lex. The Swansea levels test*. Newbury: Express.

Méndez López, M. (2011). The motivational properties of emotions in Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 43-57. doi: <https://doi.org/10.14483/22487085.3764>

Méndez López, M. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, 5, 27-46. doi: <https://doi.org/10.17345/rile5.1002>

Méndez López, M., y Fabela Cárdenas, M. (2014). Emotions and their effects in a language learning Mexican context. *System*, 42, 298-307. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.006>

Milton, J. (2004). Testing your students' vocabulary size and what this can tell you. En *ANUPI: Second International Congress towards greater professionalization in language teaching*. Recuperado de [https://issuu.com/anupi.conference.proceedings/docs/anupi\\_2004](https://issuu.com/anupi.conference.proceedings/docs/anupi_2004)

Milton, J. (2010). The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. En I. Bartning, M. Martin, e I. Vedder (Eds.), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research* (pp. 211-232). *EUROSLA*.

Nunnally, J., y Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. (3ª ed). New York: McGraw Hill.

Ocerín, J. M. C., Amar, R. M., y Sáez, C. H. (2015). La medida de las variables afectivas en lenguas modernas. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 8(2), 46-64. Recuperado de [http://refiedu.webs.uvigo.es/num\\_es.htm](http://refiedu.webs.uvigo.es/num_es.htm)

Pérez-Paredes, P. F., y Muller-Alouf, H. (2001). A Spanish version of the FLCAS: revisiting Aida's Factor analysis. *RESLA*, 14, 337-352.

Philips, J. (2003). Foreign languages, literatures, cultures: moving toward unity. *ADFL Bulletin*, 35(1), 15-19. doi: <https://doi.org/10.1632/adfl.35.1.16>

Pishghadam, R., Zabetipour, M., y Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: a case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508-527.

Ross, A. S., Stracke, E. (2016). Learner perceptions and experiences of pride in second language education. *Australian Review of Applied Linguistics*, 39(3), 272-291. doi: <https://doi.org/10.1075/aral.39.3.04ros>

Sadighi, F., y Dastpak, M. (2017). The sources of foreign Language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education y Literacy Studies*, 5(4), 111-115. doi: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.4p.111>

Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M., e In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience and second language comprehensibility development in classroom settings: a cross-sectional

and longitudinal study. *Language Learning*, 68(3), 709-743. doi: <https://doi.org/10.1111/lang.12297>

Santos, A., Gorter, D., y Cenoz, J. (2017). Communicative anxiety in the second and third language. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 23-37. doi: <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1258980>

Smyth, A., García, N., y Fernández-Muñoz, J. J. (2021). Anxiety and personality as indicators of academic performance in university foreign language classrooms. *Porta Linguarum*, 36, 27-42. doi: <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i36.15376>

Stephenson, J., y Hewitt, E. (2007). La variable afectiva de la ansiedad en el proceso del aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios españoles. En *IV Jornadas pedagógicas de la persona. Afectividad y educación en la sociedad globalizada* (pp. 160-187). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/50839>

Toyama, M., y Yamazaki, Y. (2021). Anxiety reduction sessions in foreign language classrooms. *The Language Learning Journal*, 49, 330-342. doi: <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1598474>

Tum, D. O. (2012). Feelings of language anxiety amongst non-native student teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 2055-2059. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.948>

Wilson, J. T. (2006). *Anxiety in learning English as a foreign language: its associations with student variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1074/1/16235290.pdf>

Wilson, P. A. (2016). Shame and collaborative learning in second language classes. *Konin Language Studies*, 4, 235-252. doi: <https://doi.org/10.30438/ksj.2016.4.3.1>

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. doi: <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>

Yang, H. C. (2012). Language anxiety: from the classroom to the community. *English Teaching and Learning*, 36(4), 1-28. doi: <https://doi.org/10.6330/ETL.2012.36.4.01>



## ***Emociones estéticas y lectura multimodal: hacia el desarrollo de las competencias emocionales en ILE***

### ***Aesthetic emotions and multimodal reading: towards the development of emotional competencies in EFL***

**Esther Alabau Rivas**

Universitat de València, Facultat de Magisteri

[Esther.alabau@uv.es](mailto:Esther.alabau@uv.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7663-290X>

**Agustín Reyes-Torres**

Universitat de València, Facultat de Magisteri

[Agustin.reyes@uv.es](mailto:Agustin.reyes@uv.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-1058-3513>

DOI: 10.17398/1988-8430.38.231

Fecha de recepción: 13/09/2022

Fecha de aceptación: 30/03/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Alabau Rivas, E., y Reyes-Torres, A. (2023). Emociones estéticas y lectura multimodal: hacia el desarrollo de las competencias emocionales en ILE. *Tejuelo*, 38, 231-260.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.231>

**Resumen:** Este artículo presenta una investigación de carácter cualitativo e idiográfico, que tiene como objetivo analizar el desarrollo de las competencias emocionales y las emociones estéticas de un grupo estudiantil de 5º de Educación Primaria en la clase de inglés. Partiendo de un enfoque didáctico basado en la Pedagogía de las Multiliteracidades y en el uso de recursos multimodales, se analizan las reacciones sensitivo-emocionales del alumnado durante la lectura comprensiva y placentera de dos álbumes ilustrados: *Amazing Grace* (Mary Hoffman, Caroline Binch) y *The Magic Paintbrush* (Julia Donaldson, Joel Stewart). Los resultados muestran un progreso significativo, tanto a nivel individual como grupal, de las competencias emocionales de los discentes, así como de su sensibilidad estética, haciendo uso del inglés como LE para expresar sus reacciones y experiencias.

**Palabras clave:** análisis cualitativo; lectura estética; emoción estética; álbum ilustrado; competencias emocionales.

**Abstract:** This article presents a qualitative and idiographic research, which aims to analyze the development of emotional competences and aesthetic emotions of a group of students in 5th grade of Primary Education in the English class. Based on a didactic approach according to the Pedagogy of Multiliteracies and the use of multimodal resources, the students' sensory-emotional reactions are analyzed during the comprehensive and pleasurable reading of two picture books: *Amazing Grace* (Mary Hoffman, Caroline Binch) and *The Magic Paintbrush* (Julia Donaldson, Joel Stewart). The results show significant progress, both individually and as a group, in the students' emotional competencies, as well as in their aesthetic sensitivity, using English as an FL to express their reactions and experiences.

**Keywords:** aesthetic reading; aesthetic emotions; picturebooks; emotional competences.

# **I**ntroducción

La lectura es una actividad cognitiva que, como es sabido, tiene un impacto positivo en el desarrollo integral del ser humano y puede provocar reacciones emocionales y/o estéticas (Colomer, 2006; Rodrigo, 2019; Rosenblatt, 2004). Nos referimos a la serie de procesos que algunos textos producen antes, durante y después de leer, y que constituyen la clave para el disfrute que acompaña la inmersión y la exploración de diferentes escenarios literarios. Las necesidades e inquietudes del lector actual son tema de estudio de muchas investigaciones que persiguen hallar evidencias a favor de educar en el fomento de un conocimiento sensible y también una alfabetización cognitivo-afectiva en las aulas de Educación Primaria (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2013; López-Cassà, Berreiro, Oriola y Gustems, 2021). En este artículo, analizamos cómo la educación literario-emocional contribuye de manera sustancial a generar emociones y experiencias estéticas en el alumnado, las cuales hacen posible, a su vez, expandir los horizontes de la enseñanza y la posibilidad de generar nuevos conocimientos.

## **1. La conjunción de dos disciplinas: la Educación Literaria y la Educación Emocional**

La cognición y las emociones están estrechamente relacionadas: la curiosidad intelectual lleva a la reflexión y, si nos apasiona, puede dejar una marca cualitativa única que perdurará a lo largo de años. Podemos afirmar, por tanto, que sin emoción no es posible generar un aprendizaje significativo. Por ello, la teoría construccionista social de las emociones se posiciona a favor de las investigaciones en contextos específicos de aprendizaje, más concretamente, en grupos heterogéneos de individuos, para analizar procesos que puedan desencadenar experiencias afectivas valiosas. La escuela encaja como este espacio idiográfico, mientras que la literatura constituye un recurso mediante el que generar esas experiencias que combinan el desarrollo de capacidades, la implicación personal y la vinculación emocional.

Por otra parte, la Teoría Literaria de las Emociones (Eysenck, 1990) apoya el vínculo existente entre la riqueza expresiva del lenguaje y las referencias emocionales que aparecen en los textos literarios. A este respecto, puede decirse que los elementos tangibles –en el caso que atañe a este estudio, la lectura multimodal– y los elementos intangibles –las emociones “despertadas” gracias a este recurso, también llamadas emociones estéticas– interactúan en armonía. El uso de diferentes fuentes artísticas y modos de representación, tales como el teatro, el cine, la música, la pintura, la escultura y la escritura facilitan la visibilización de una realidad abstracta y cualitativa. Tanto la escritura como las representaciones artísticas permiten la materialización de esa realidad intangible, es decir, no solo que sea visible, sino también más comprensible, más cercana y más auténtica si cabe, pues queda completa únicamente con la percepción de cada persona.

La educación literaria contempla que leer es un acto inmersivo de aprendizaje; tanto es así, que denomina este proceso una lectura estética. Esta actividad tiene por base dos enfoques: la estética de la recepción (Iser, 1987) y la teoría transaccional o de la respuesta lectora (Rosenblatt, 2004). Ambas perspectivas de corte científico-cualitativo abordan la relación entre el lector y el texto literario, así como la

relación entre el “saber lector” (conocimiento literario) y el “placer lector” (el estado afectivo que la experiencia ha generado). Consideramos, por tanto, que la educación literaria y la educación emocional proporcionan dos aproximaciones a la realidad educativa y es posible transitar de una a otra y viceversa; los textos literarios son un agente alfabetizador en sí mismos y la construcción de sentido depende de la ejecución de fases inferenciales por parte del lector, mientras que las emociones estéticas necesitan un catalizador para ser evocadas y dependen de la sensibilidad de cada individuo.

### **1. 1. *Multiliteracidades o la óptica educativa contemporánea***

En pleno siglo XXI, la noción de literacidad (*literacy*) encuentra su equivalente en el concepto tradicional de alfabetización, con una salvedad: no solo se fundamenta en las destrezas de leer y escribir, sino que también se refiere a todas las capacidades y prácticas –cognitivas, lingüísticas, sociales, emocionales, culturales y estéticas– que acompañan la continuidad del desarrollo de cada individuo, más allá de las etapas de educación formal (Kern, 2000; Kucer 2014). Esta visión amplia, compleja y dinámica del aprendizaje es el reflejo de las necesidades educativas contemporáneas, es decir, lo imperativo de plantear una pedagogía que integre y relacione los contenidos curriculares, del mismo modo que los articule a lo largo de los distintos niveles académicos (Kalman, 2003; Luke, 2003; Zavala, 2008).

Esta concepción pretende, así, desprenderse de los aspectos más distintivos del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, a saber, los procesos de descodificación y de codificación, la compartimentación de contenidos y el planteamiento de una capacitación docente que no permita la autonomía para el ejercicio, crecimiento y perfeccionamiento de la heterodoxia didáctica. Desde esta perspectiva, el docente es un guía con una filosofía pedagógica que resulta de un posicionamiento epistemológico propio con respecto a su campo disciplinar, sus decisiones didácticas y su comprensión de la educación (Lacorte y Reyes-Torres, 2021; Roldán, Gencarelli y Alberione, 2016).

Al considerar este retrato de una alfabetización concebida como un planteamiento a largo plazo o, dicho de otro modo, como un proceso y no un producto de los eventos letrados enmarcados en el contexto escolar (Barton y Hamilton, 2004), las literacidades equivalen al dominio progresivo competencial de diversas destrezas y habilidades, así como a la actitud receptiva ante la vida y a la renovación de conocimiento, tanto interpretando y reflexionando, como haciendo y experimentando. Es en esta coyuntura en donde, a propósito de la responsabilidad y la independencia educacional progresiva de cada discente, aparecen las nociones de literacidad visual, literacidad literaria, literacidad estética y literacidad emocional referidas a facultades que se pueden desarrollar con el tiempo.

En lo relativo al nexo entre este enfoque y la profesión del magisterio, nos acogemos a las palabras de Meek (1993, p. 96), ya que el convencimiento de esta autora vincula la praxis docente y las literacidades: “Our teaching will have to begin with the understanding that the complexities of literacy are linked to the patterns of social practice and social meanings. From now on there will be multiple literacies [...]”. Es preciso, pues, hablar de la Pedagogía de las Multiliteracidades (Bataller y Reyes-Torres, 2019; Kern, 2000; López-Sánchez, 2009; New London Group, 1996; Paesani, Allen y Dupuy, 2016) y de la implicación que tiene para la investigación que se presenta en este artículo. Referida a las experiencias lectoras y al aprendizaje de idiomas, el concepto de “Aprendizaje mediante diseño” (*learning by design*) que propone esta pedagogía es un modelo para una enseñanza integrada de la literatura y la lengua; para una concepción flexible y comprensiva de los programas lingüísticos; y para reconocer que la tríada compuesta por vivencias, sentidos y reflexiones es de gran relevancia en el aprendizaje.

Pareciera suficiente esta sucinta enumeración de características para respaldar la potencialidad de nuestra investigación, pero lo cierto es que nos permite defender el valor de los textos literarios y/o multimodales como formas específicas de experiencia. Sin duda alguna, estos textos son ejemplo de la diversidad de modos, recursos y registros, además de los usos pragmáticos y estéticos, que pueden

conjugarse mediante el lenguaje (o los lenguajes). Por otra parte, podemos asumir que el discurso literario desprende un magnetismo cautivador que incentiva la participación activa y real para la creación de sentido y significado. Esta cualidad está combinada con un efecto placentero, el disfrute, la forma en que afectan al lector cuando este está implicado en su lectura (Rosenblatt, 1986; Mata, 2010; Mora, 2013; Sanjuán, 2014). Con estas premisas se quiere contestar a los interrogantes de Contreras (2011), aseverando que, efectivamente, la implicación cognitivo-emocional es posible. Es más, reconocemos que es factible realizar prácticas de lectura que involucran estéticamente a nuestros alumnos y que estas redundan en su desarrollo competencial emocional:

¿Sería posible pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir aprender, que no trate solo de cosas, de conocimientos, sino también de nosotros?  
¿Experiencias que pongan en juego (que nos pongan en juego desde) la imaginación, la sensibilidad, la relación entre las palabras y las cosas, la narración y nuestras historias, la pregunta abierta, el no saber y quedarse pensando, o probando, el quedarse sorprendidos, ensimismados? (p. 10)

## ***1.2. La multimodalidad, promesa atractiva de expresividad por medio de las literacidades múltiples***

Los procesos mentales que tienen lugar antes, durante y después de la lectura suponen la construcción de inferencias para dotar de sentido el texto literario. Las inferencias son las suposiciones que realiza el lector para descodificar la información implícita, especialmente, en el caso de las narraciones o cuentos. La cuestión es, entonces, cómo utilizarlas para propiciar la participación lectora en el aula, para estructurar la enseñanza-aprendizaje de lenguas y, en definitiva, como medio facilitador del desarrollo cognitivo, emocional y estético de nuestro alumnado. La contestación, a priori sencilla, es todo un desafío: el docente puede servirse de las inferencias como oportunidades de expresión de la comprensión de lo leído (Rowse y Walsh, 2015).

Transitar inferencialmente en los cuentos, sobre todo cuando combinan más de un modo de representación, puede ser una actividad de una complejidad cognitiva elevada. La literacidad lecto-literaria encuentra su sentido cuando otorga al lenguaje su rasgo evolutivo; en otras palabras, reconocer que una de sus cualidades es “estar vivo”, un hecho que se refleja en la conjugación de uno o más modos para narrar una historia. Esta circunstancia es la oportunidad para reorientar la actividad lectora para que nuestros alumnos y alumnas sean capaces, como postula Bland (2015) de “descubrir secretos ocultos entre las líneas y entre las imágenes, así como significados adicionales creados por las colisiones entre las imágenes y las palabras [...]” (p. 45).

La multimodalidad es la razón de ser, por ejemplo, de los álbumes ilustrados. Las imágenes y las palabras se complementan, se apoyan y, en definitiva, plasman la conjunción entre temáticas, registros y estilos. Sus peculiaridades los convierten en un recurso ideal para el desarrollo de las literacidades múltiples en el aula, haciendo las veces de pasadizo hacia ideas y conceptos abstractos que pueden ser abordados desde las diversas maneras de crear sentido del alumnado. En este sentido, el trabajo de Roche (2015) ilustra una metodología exitosa para mezclar estrategias cognitivas, atención sostenida, reflexión y activación de competencias emocionales: mediante la lectura y el debate de los textos leídos, esta autora ejemplifica situaciones educativas estimulantes, sugerentes y evocadoras de las reacciones placenteras e inductoras del pensamiento crítico observadas en sus discentes.

Por último, es menester reconocer la importancia que la didáctica de Roche (*ibid.*) ha tenido en la planificación de nuestra investigación, dado que persigue que todo lector sea consciente de sus respuestas tanto analíticas como estético-emocionales. La técnica de esta autora, conocida como *Critical Thinking and Book Talk* (CT&BT), consiste en la aplicación de la Pedagogía de las Multiliteracidades al uso de material multimodal de lectura: sus preguntas incorporadas a la actividad lectora facilitan las reflexiones guiadas y la verbalización y expresión de las mismas.

## **2. La disposición afectiva del alumnado: tamiz de sus experiencias y manifestaciones**

Llegados a este punto, es innegable que la alfabetización coetánea debe tener en cuenta las percepciones individuales del estudiantado, sus diferencias cualitativas y la relación de estas con el aprendizaje y su desarrollo madurativo. Lo singular de las emociones placenteras, ante el aprendizaje y la lectura, es su valor formativo: la primera emoción estética es intrínseca y determina la predisposición que un estudiante adoptará para continuar explorando y dar forma a sus ideas. Apreciar y reconocer esta activación afectiva lleva al descubrimiento y la generación de otras emociones estéticas. Nos referimos a la disposición emotiva y al filtro en el que esta se convierte en cualquier evento letrado (Sanjuán, 2016).

Tanto la disposición afectiva como el filtro afectivo son comportamientos cognitivo-emotivos de carácter perceptivo, representan la sensibilidad y la susceptibilidad del individuo –que puede ser consciente o no del por qué se siente así, con respecto a una lectura, un contenido o área curricular–. Podría decirse que la disposición afectiva es, por una parte, la voluntad que cada persona activa para aprender y crear conocimiento mediante una tarea que requiere de una inmersión absoluta y, por otra, es un requisito indispensable para que se dé un aprendizaje significativo. En lo que respecta al filtro afectivo, este actúa como herramienta de selección de lo que resulta motivador, agradable, interesante y/o placentero, como también para cribar aquello que entra en conflicto con nuestras afinidades e inquietudes, haciendo que la actitud de afrontamiento predominante sea la de rechazo, desmotivación, indiferencia y/o aburrimiento. Con el objetivo de ir más allá de un aprendizaje instrumental, en donde tanto el docente como el alumnado alcancen un compromiso real y auténtico durante los procesos de alfabetización, es preciso ampliar nuestra mirada hacia una nueva acción educativa.

He aquí que el paradigma de las multiliteracidades es un enfoque que comprende el desarrollo de cada individuo como un proceso, no como el producto de las situaciones pedagógicas. La

capacidad para emocionarse o conmoverse, así como el estado de ánimo del alumnado, está vinculada con el procesamiento subjetivo de un evento, un contexto, una actividad, etc. En suma, la disposición y la evocación de sensaciones en el entorno educativo, confeccionan un perfil emotivo único: cada individuo asigna un valor emotivo a cada experiencia. Así pues, debemos dirigir nuestra mirada al contexto educativo en que nos encontramos, ya que se trata de un entorno facilitador del nexo entre emoción y creación de conocimiento. En este sentido, los textos multimodales son un recurso óptimo para una generación emocional placentera y positiva, como también para la creación de un ambiente pedagógico afín a la curiosidad individual de cada estudiante.

En suma, la lectura multimodal compartida es una actividad idónea para la creación de conocimiento desde las interacciones entre lectores y texto, y entre estudiantes y/o con el/la maestro/a. El intercambio dialógico y reflexivo retrata a los agentes del esquema de enseñanza-aprendizaje: el rol activo del estudiante y el rol guía-docente sugiere que ambos están en formación continua. Así pues, el docente debe estar capacitado para afrontar el reto que supone la selección de las lecturas, el diseño de actividades, el recorrido lector de cada texto y el análisis de la estructura narrativa (Reyes-Torres, 2019). De este modo lo postula Lemieux (2017, pp. 36-37):

[...] teachers can foster aesthetic experiences of literature and lead students to articulate their responses to artwork. The aesthetic dimension of the reaction becomes vital for holistic grasping and *living-through*<sup>1</sup> of literature. Without the aesthetic stance, one can *know about* books without *living-through them*.

Se ha meditado sobre la importancia de las implicaciones de los procesos emocionales en los aspectos cognitivos: el profesor debe conocerlos, comprenderlos, detectarlos y unirlos a las lecturas de aula. A continuación, se ilustra un cuadro a partir de Kneepkens y Zwaan (1994, pp. 125-138) para explicitar cómo las funciones emocionales afectan a la comprensión lectora:

---

<sup>1</sup> Énfasis en el original.

**Tabla 1**

*El rol de las emociones en el procesamiento de textos literarios*

<b><u>Función asociada</u></b>	<b><u>Descripción</u></b>
<b>Atención selectiva</b>	La atención del lector se centra en la información interesante o relevante para sí mismo; desarrolla una actitud receptiva durante la lectura y disfruta de sensaciones, imágenes y emociones.
<b>Copia de seguridad</b>	La huella emocional de un texto literario otorga el control del procesamiento afectivo al lector y así, como si se tratase de una copia de seguridad de datos ( <i>back-up</i> ), activa la información almacenada en la memoria –lecturas previas, memoria semántica, memoria episódica, etc.– para construir un modelo de situación del texto.
<b>Velocidad lectora</b>	Una experiencia emocional placentera puede aumentar la velocidad lectora.
<b>Estado de ánimo</b>	Dependiendo del estado de ánimo ( <i>mood</i> ), el lector hace diferentes inferencias –positivas o negativas– y las relaciones interpersonales se interpretan de manera distinta.

Fuente: extraído de Kneepkens y Zwaan (1994, pp. 125-138)

## ***2.1. Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a través de recursos multimodales***

Con el fin de mostrar al alumnado textos narrativos ilustrados, que permitan la representación de información a través de varios modos, recurrimos a los álbumes ilustrados. Nuestra decisión está fundamentada en los argumentos de Albers y Sanders (2010), Birketveit (2015) y Lugossy (2012), entre otros, que defienden que los álbumes ilustrados son facilitadores de conocimientos lingüísticos, literarios y estéticos específicos debido a su integración de diferentes modos y elementos editoriales definitorios. Asimismo, los declaran soporte para el desarrollo de literacidades concretas (visual, emocional, creativa, intrapersonal e interpersonal) y para la lectura colaborativa (comprender desde múltiples perspectivas). Finalmente, aseveran que esta tipología textual permite explorar la generación inferencial por parte del lector, en cuanto a la interacción y la interpretación que realiza de estos textos literarios.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, debe tenerse en cuenta la afinidad lectora y lingüística tanto del docente como del alumnado (Albers y Sanders, 2010; Bearn y Wolstonecraft, 2008; Birketveit, 2015; Lacorte y Reyes-Torres, 2021; Lugossy, 2012; Roche, 2015). El lenguaje está contextualizado y estetizado en el álbum ilustrado, por ejemplo, cuando este aparece en mayúsculas para remarcar una reacción emocional (un grito) o cuando la representación gráfica que aparece en la página nos da información implícita, con el fin de representar la situación narrativa (ej. una expresión facial de enfado). Si la lectura se presenta únicamente como un recurso para el aprendizaje de idiomas, su aceptación podría fallar y generar actitudes negativas o desagradables hacia la lengua y hacia la propia actividad lectora.

Las cuatro funciones emocionales mencionadas en la tabla también influyen en el aprendizaje lingüístico-literario. La revolución emocional nos lleva a hablar de procesos de comprensión afectivos en aquellos casos en que la lectura nos absorbe. A este respecto, es posible establecer una ilación lógica entre la inmersión lectora y la atención a los episodios emocionales, mientras se crea y se razona un esquema narrativo-estético, comparándolo con otras lecturas previas. Además, aumenta nuestra presteza para continuar con la lectura (motivación intrínseca) si nuestro estado de ánimo nos mantiene receptivos y fascinados.

Respecto a los dos álbumes ilustrados utilizados en esta investigación, se seleccionaron los títulos *Amazing Grace* (1991, escrito por Mary Hoffman e ilustrado por Caroline Binch) y *The Magic Paintbrush* (2003, adaptado por Julia Donaldson e ilustrado por Joel Stewart). Ambos títulos combinan diálogo y narración, si bien uno está escrito en prosa y el otro es de tradición poética, respectivamente. Comparten un tipo de ilustración artística libre, muy expresiva; en el caso del primer álbum ilustrado se trata de una representación realista, muy detallada, mientras que en el segundo caso el ilustrador se sirve de la exageración, la deformación de los rostros de los personajes (caricaturización). Sus tintes editoriales hacen de ambos títulos una maquetación atractiva: su paginación es de una longitud de impresión

similar (extensiones de 24 páginas y 32 páginas, correspondientemente); su fuente tipográfica es grande y legible; y su tamaño es apropiado para apreciar todos los detalles y realizar ampliaciones de las ilustraciones, si fuese necesario. Por último, las dos lecturas son recomendables para edades entre 5 a 8 años, sin embargo, por experiencias previas, sabemos que pueden ser apropiadas para el tercer ciclo de la Educación Primaria, la etapa que –en este caso– nos interesa.

En resumen, perseguimos que la lectura provoque una emoción estética agradable y auténtica. Todos los lectores merecen la oportunidad de experimentar (con) los textos literarios, en un sentido amplio: el álbum ilustrado es una construcción artístico-literaria, cuyas características permiten la congruencia entre palabra, imagen, placer, descubrimiento, aprendizaje, emociones y miradas. En el próximo apartado se aborda por qué la lectura estética puede ser esa experiencia y cómo las respuestas emocionales ante un texto multimodal tienen su papel en la comprensión lectora, lingüística y modal.

## ***2.2. La lectura estética es un placer***

La lectura estética activa la resonancia emocional del lector y es una actividad que puede darse en el aula. El choque apreciativo e interpretativo es parte de la construcción de aprendizajes socioculturales, emocionales y estéticos, pero un enfoque tradicional de la lectura de aula no basta para favorecerlo, tal y como confirman Bresler y Macintyre (2008, p. 20): “the challenge that students encounter when making, perceiving, and sharing their aesthetic representations enrich their understandings of reading comprehension in ways that traditional types of assignments and assessments would not compare”. En consecuencia, la lectura estética se distancia de otras dinámicas de aula, que separan el aprendizaje de la lengua del aprendizaje de la literatura, desde una visión memorística y aséptica.

Así pues, mediante la lectura estética, el aula puede ser un espacio seguro para la expresión y el desarrollo emocional, para que el

alumnado adopte una progresiva autonomía con respecto a su aprendizaje, así como plena consciencia de sus intereses y necesidades. Además, esta actividad puede ser el nexo entre disciplinas –entre la educación literaria y la educación emocional– gracias a las conexiones entre los conceptos y panoramas que los discentes pueden establecer. Como señala Lemieux (2017, p. 37):

aesthetic engagement in reading is an important step in a reader's meaning-making of the text because it raises awareness of one's feelings, leading to peer discussions that have the potential to shed light on new perspectives on the text.

Sin olvidar que los procesos emocionales afectan la comprensión, es menester explicar –si bien de forma sumaria– que las respuestas lectoras ante los textos narrativos pueden indicarnos el nivel de compromiso y el involucramiento de cada individuo con el texto. La metáfora de la membrana semipermeable de Oatley (1994) plasma a la perfección estas reacciones: un lector cuya comprensión se queda en la superficie del texto permanece “fuera” de la obra, mientras que aquel que cruza la membrana completa la historia que tiene ante sí, está dispuesto a permitir que los estímulos que recibe del texto le conmuevan y se incorporen a su esquema mental. En el segundo caso, la lectura pasa a ser una experiencia satisfactoria y emocionante, y es gracias a este precedente que el lector podrá generar emociones estéticas con futuras lecturas.

### ***2.3. Las emociones estéticas y las competencias emocionales: sinergia formativa***

Las emociones estéticas son estados afectivos legítimos que genera un individuo a través de su percepción de diversas representaciones artísticas. Bisquerra (2009) y Carroll (2001) explican que esto es posible debido a la paradoja de la ficción: un individuo se manifiesta emocionalmente ante una realidad estetizada, de componentes artísticos concretos, expresando un punto de vista asimétrico emocional con respecto a la historia, al héroe, etc. En el caso de la narrativa, estos autores justifican que el lector no siente de forma

idéntica al personaje, ya que puede sentir miedo *por*<sup>2</sup> este, pero no está sintiendo el miedo *de* este. En la mayoría de las ocasiones, el lector tiene más información sobre el hilo narrativo que los personajes, puede anticipar qué va a ocurrir antes de que lo hagan estos e, incluso, puede desear o no la consecución del reto del protagonista. Coincidimos con estos autores en que esta distancia emotiva es provocadora del entretenimiento y del placer estético, así como de la oportunidad para la construcción de la identidad lectora y del hábito lector (Rosenblatt, 1986; Reyes-Torres, 2019).

La hipótesis que ha motivado esta investigación es la existencia de una relación directa entre las emociones estéticas y el desarrollo holístico de los niños y las niñas. La búsqueda de pruebas fehacientes de una evolución competencial emocional del alumnado ha redefinido nuestra visión del vínculo entre la educación literaria y la educación emocional. Realizando una investigación educativa, que presentamos a continuación, nuestra visión es la interdisciplinariedad y el desarrollo de la lectura multimodal: imperan, por una parte, los factores afectivos y cognoscitivos implicados en el aprendizaje de lenguas extranjeras y, por otra, la metodología de las multiliteracidades aplicada a las necesidades educativas actuales, apreciando el valor educativo de las emociones estéticas.

Acogiéndonos al modelo pentagonal de las competencias emocionales de Bisquerra (2009), una propuesta que incluye las emociones estéticas como auténticas y no estáticas –y que anima a todo docente-investigador a profundizar acerca de ellas–, se establecen las cinco dimensiones que queremos observar y a partir de las cuales diseñamos toda la secuencia didáctica, a saber: conciencia emocional (identificar emociones y nombrarlas, en uno mismo y en los demás); regulación emocional (la capacidad de gestión de dichas emociones); autonomía emocional (resiliencia, responsabilidad afectiva); competencia social (asertividad, cooperación, negociación); y

---

<sup>2</sup> Énfasis propio.

competencia para la vida y el bienestar (toma de decisiones, desarrollo afectivo responsable y crítico)<sup>3</sup>.

### **3. La investigación: contexto, participantes y secuencia didáctica**

Este artículo presenta parte de una investigación más amplia realizada en una tesis doctoral. Enmarcada en el régimen lingüístico de la Comunidad Valenciana, nace de un proyecto de innovación (2018, 2019) para armonizar la experiencia y la práctica docente, denominado “Literacidad y Recursos Multimodales. Dos claves en la enseñanza y el aprendizaje de inglés como LE en el itinerario del Grado en Maestro/a de Educación Primaria” (UVSFPPIE\_PID19-1094156), plan oficial de la Universidad de Valencia. Este estudio meticuloso está localizado en un colegio público de la ciudad de Valencia cuya escolarización va de los 3 a los 12 años, ambos inclusive, siendo el quinto curso el alumnado escogido para realizar la investigación (un grupo heterogéneo de 10 y 11 años, de un total de 25 estudiantes).

Programamos una secuencia didáctica de diez sesiones, de cuarenta y cinco minutos cada una, articuladas a partir de la lectura de los dos álbumes ilustrados. Los eventos evaluativos se establecieron en las sesiones: I y III (para evaluar los conocimientos previos literarios y emocionales y recopilar los protocolos verbales sobre una emoción, concretamente, la felicidad); V y VII (para evaluar el uso del lenguaje emocional y literario, relacionando las dos historias y sus propias experiencias); y VIII y X (para valorar qué ha aprendido el alumnado – de nuevo, a partir de sus protocolos verbales– y observar la aplicación del conocimiento construido).

### **4. Breve análisis de los trabajos recopilados**

Este apartado es una pequeña muestra del análisis cuidadoso de los materiales elaborados por el alumnado: una representación de las

---

<sup>3</sup> Estas enumeraciones son solo algunos ejemplos de las habilidades que se desarrollan con cada competencia.

seis actividades destinadas a la creación y expresión artística, estética y emocional de conocimiento y comprensión lectora llevadas a cabo por los discentes. Podemos catalogar las respuestas en base a:

- La cantidad abundante de texto escrito o de elementos iconográficos. No se utilizan ambos modos, el alumnado ha optado por uno o por otro.

- Los elementos iconográficos combinados con texto escrito, apoyan su vocabulario o su argumentación. La mayoría de trabajos está en esta categoría.

Previamente a la elaboración de materiales, se opta por establecer algunos marcadores que permitan crear un registro de la generación de las emociones estéticas, por parte del alumnado, pues se persigue que esta experiencia sensitiva se dé en unas condiciones controladas: durante la lectura de los álbumes ilustrados. En las aportaciones de Altamirano (2018) se ha encontrado que el modelado estético es una estrategia de la que valerse, siempre que el docente viva la literatura, la experimente, que le apasione y quiera transmitir esa pasión a su alumnado. Para ello es menester calificar los comportamientos estéticos de los discentes, listándolos en dos grupos valorativos (positivos y negativos), adaptados de aquellos que constituyen la Escala AESTHEMOS (Schindler et al., 2017):

*1. Positive appreciation.*

- *The aesthetic reading made him/her curious.*
- *He/she liked it.*
- *The aesthetic reading made him/her happy.*
- *The aesthetic reading surprised him/her.*
- *The aesthetic reading was funny to him/her.*

*2. Negative appreciation*

- *He/she felt confused.*
- *The aesthetic reading made him/her angry.*
- *The aesthetic reading made him/her sad.*
- *The aesthetic reading bored him/her.*
- *The aesthetic reading worried him/her.*

En cuanto a la evaluación del desarrollo competencial emocional, se opta por la observación y la descripción durante la lectura y la creación de los materiales (que tiene lugar en el aula) y, tras la recopilación de estos, por la valoración del producto final: mediante dos escalas likert diseñadas ad hoc, cuya puntuación oscila entre 1 (no cumple el criterio) y 4 (sí que lo cumple). Cada criterio fijado nace de las habilidades asociadas a las competencias emocionales, a saber: conciencia emocional; regulación emocional; autonomía emocional; competencia social; competencia para la vida y el bienestar. El cómputo total es de 9 criterios, que se asocian a la primera lectura, y de 14, en lo que respecta a la segunda.

#### 4.1. *Amazing Grace: el primer contacto*

La lectura del álbum ilustrado *Amazing Grace* se realizó durante las sesiones II a V. Centramos la atención del alumnado en el conflicto que conmueve a la protagonista y en su gestión emocional. Relacionamos su historia con el contexto de aula, en el que hay espacios de diálogo, negociación, votación, etc., cuando se plantean actividades de grupo y las opciones entran en conflicto.

Para abordar su conflicto intrapersonal se plantea cuál será la decisión de Grace ante el rechazo: ella quiere ser Peter Pan en la obra de la escuela, pero sus compañeros/as no la apoyan, creen que no debería ser el protagonista y argumentan en contra, basándose en su género y en el color de su piel. La reflexión depende de tres actividades que sintetizamos en la siguiente tabla:

**Tabla 2**

*Actividades integradas en la lectura del álbum ilustrado Amazing Grace*

Consigna/enunciado	Objetivo
1. ¿Cómo crees que se siente Grace?	Comprensión/identificación emocional.

#### **Respuestas recopiladas y categorizadas**

- Categoría A. Trabajos que reflejan conductas emocionales de forma simplificada, mediante un solo modo o que incluyen la presencia del propio alumnado en sus creaciones. Total: 9 respuestas.
- Categoría B. Trabajos que refieren la mezcla de modos y abordan de forma

detallada las emociones de la protagonista. Total: 13 respuestas.

**2. ¿Qué consejo le darías ante esta situación?**      **Sugerir conductas/acciones acordes al conflicto intrapersonal.**

**Respuestas recopiladas y categorizadas**

- Categoría A. Trabajos que aconsejan un cambio físico, utilizando la forma verbal imperativa. Total: 12 respuestas.
- Categoría B. Trabajos que aconsejan un cambio emocional y que pretenden motivar una acción conductual positiva. Total: 10 respuestas.

**3. ¿Cuál crees que será su decisión?**      **Hipotetizar la resolución del conflicto narrativo-emocional.**

**Respuestas recopiladas y categorizadas**

- Categoría A. Resolución favorable a la consecución de la meta. Total: 16 respuestas.
  - Categoría B. Resolución desfavorable a la consecución de la meta. Total: 4 respuestas.
  - Categoría C. La resolución está vinculada a las relaciones interpersonales entre la protagonista y los personajes secundarios. Total: 2 respuestas.
- 

Fuente: elaboración propia

## **4.2. *The Magic Paintbrush: el objeto fantástico***

En cuanto a la lectura del segundo álbum ilustrado, *The Magic Paintbrush*, se llevó a cabo durante las sesiones VI a VIII. Lo primero que se quiere trabajar son las motivaciones de cada discente, ante la posibilidad de poseer un objeto mágico que haga realidad sus creaciones artísticas. A continuación, conocemos la promesa de Shen (la protagonista): solo utilizará el pincel mágico para ayudar a los más desfavorecidos. Seguidamente, se pretende la detección y comprensión de las conductas emocionales que mueven al antagonista, el Emperador, pues desencadenan acción narrativa y el conflicto del cuento.

Las actividades que se proponen pretenden esclarecer el conflicto intrapersonal de Shen y su relación con el antagonista: ella se niega a complacer la avaricia del Emperador y este la encierra en prisión, para forzar un cambio en su decisión (que rompa su promesa). Para conocer los intereses de nuestro alumnado y de estos personajes, estas son las actividades propuestas y el resumen de los materiales recogidos:

**Tabla 3**

Actividades integradas en la lectura del álbum ilustrado *The Magic Paintbrush*

---

<b>Consigna/enunciado</b>	<b>Objetivo</b>
<b>1. Cualquier cosa que dibujes se hará realidad. 1.1. ¿Qué harías? 1.2. ¿Cómo te sentirías?</b>	<b>Hipotetizar e imaginar una situación fantástica (pensamiento lateral).</b>
<b>Respuestas recopiladas y categorizadas</b>	
1.1. Creaciones propias.	
- Categoría A. Animales o personajes fantásticos. Total: 6 respuestas.	
- Categoría B. Animales o personas reales. Total: 6 respuestas.	
- Categoría C. Comida, otros objetos materiales y vehículos. Total: 5 respuestas.	
- Categoría D. Lugares (reales e inventados). Total: 5 respuestas.	
1.2. Emociones asociadas a sus creaciones.	
- Categoría A. Uso exclusivo del término “ <i>Happy</i> ” como estado emocional. Total: 10 respuestas.	
- Categoría B. Uso de un solo término como estado emocional. Total: 11 respuestas.	
- Categoría C. Uso de más de un término como estado emocional. Total: 1 respuesta.	
<b>2. La protagonista está en prisión. ¿Cómo crees que se siente o cómo te sentirías tú?</b>	<b>Describir la actitud de la protagonista frente al conflicto intrapersonal.</b>
<b>Respuestas recopiladas y categorizadas</b>	
- Categoría A. Combinan modos. Esta categoría se divide entre actitudes positivas (5 respuestas) y actitudes negativas (10 respuestas) ante el conflicto.	
- Categoría B. Expresión mediante un modo (escritura). Total: 3 respuestas.	
- Categoría C. Expresión mediante un modo (ilustración). Total: 4 respuestas.	
<b>3. ¿Cómo se siente el Emperador ante la negativa de la niña? ¿Sabes por qué?</b>	<b>Identificar las emociones del antagonista (motivan el conflicto interpersonal).</b>
<b>Respuestas recopiladas y categorizadas</b>	
- Categoría A. Combinación de modos. Total: 14 respuestas.	
- Categoría B. Expresión mediante un modo (ilustración). Total: 1 respuesta.	
- Categoría C. Expresión emocional ilustrada estandarizada y términos asociados a ella (no retratan al antagonista, sí sus emociones). Total: 3 respuestas.	
- Categoría D. Antagonista y protagonista aparecen juntos, se explica la relación entre ambos y su nexos con las emociones del villano. Total: 4 respuestas.	

---

Fuente: elaboración propia

## 5. El desarrollo competencial emocional de los estudiantes

Gracias al *interthinking* –negociación de significados entre iguales–, algunos alumnos adoptaron un rol de andamiaje lingüístico, artístico y emocional para otros. Las conversaciones y las intervenciones espontáneas, guiadas por la maestra, se han visto favorecidas por la configuración de actividades vinculadas a las lecturas comentadas. El hecho de que la docente-investigadora es un referente también ha influido en los trabajos entregados: hay un aumento de los recursos gráficos y del vocabulario emocional aplicado a las respuestas que elaboran antes, durante y después de la lectura.

Las dinámicas de la secuencia didáctica han facilitado que el aula se convirtiese en un entorno para la expresión, la exposición y el debate, permitiendo un análisis descriptivo de la participación de los discentes. Las tareas en pequeño grupo demuestran que el modo en que se les pedía expresarse influía de forma crucial en sus respuestas, mediando en su construcción. Estas tareas estaban contempladas en una actividad vertebradora de la secuencia didáctica, llamada *Becoming Detectives*, que perseguía repercutir en el procesamiento en línea que el grupo llevaba a cabo sobre las emociones y las historias.

Para realizar una medición ajustada a la evolución real de las competencias emocionales del alumnado, se realiza un seguimiento evaluativo-formativo individual en las sesiones I-III –la primera evaluación formativa–, V-VII y VIII-X. Las dos primeras sesiones pretenden, por una parte, el reconocimiento de las cinco emociones básicas (*happyness, anger, sadness, disgust, fear*) y, por otra, la recogida de los protocolos verbales durante un debate sobre una de ellas: la felicidad (un concepto abstracto). En la quinta sesión nos servimos de los Detectives Emocionales para trabajar el valor de hacer una promesa y cumplirla, mientras que en la séptima terminamos de completar las rúbricas de observación, durante la lectura, abordando así la segunda evaluación formativa. En cuanto a la octava sesión, la lectura ha concluido y nos permite vincular el trabajo competencial a la figura del antagonista de la segunda historia; finalmente, en la décima sesión se utilizan dos juegos que permiten evaluar todo lo aprendido –el

vocabulario emocional adquirido, su comprensión lectora y el conocimiento creado, que son capaces de evocar— constituyendo, juntas, la última evaluación formativa.

Por otra parte, mediante una rúbrica en la que la docente-investigadora ha ido anotando y marcando sus observaciones, se calcula la media global de cada niño y niña, así como de toda la clase, para expresar gráficamente la evolución del grupo; esta información se representa en un gráfico pentagonal. En la evaluación inicial de las competencias emocionales de cada estudiante, se valoran un total de nueve criterios; por otra parte, la primera y en la segunda evaluación formativa se realizan considerando un total de siete criterios, respectivamente. El valor de los criterios oscila entre 1 punto (si el discente no lo cumple, siendo su desarrollo emocional mínimo) y 4 (es decir, si su progreso emocional se encuentra en su máxima expresión). Esto supone que se puntúa a cada discente en función de su nivel de cumplimiento de cada criterio. En el caso de las competencias en las que se valoran dos criterios, la puntuación total se calcula mediante la media geométrica de ambos principios.

En la expresión gráfica que mide el progreso del alumnado superponemos los tres pentágonos, ya que esta es la forma más visible de diferenciar las áreas, si bien otra opción es colorearlas. El cálculo de la media de cada pentágono permite una comparación de los valores totales de cada estudiante y del grupo, por lo que podemos hablar de un desarrollo moderado y progresivo de las competencias emocionales.

Por cuestiones de extensión, no mostramos la evolución de los veintidós alumnos que participaron en esta investigación, sino que presentamos la evolución competencial emocional del grupo en tres pentágonos. He aquí la expresión numérica de los valores calculados:

**Tabla 4**

*Evolución competencial emocional del alumnado participante*

Competencias emocionales	MEDIA INICAL	MEDIA EF1	MEDIA EF2 CCEE
Conciencia emocional	2,661302806	3,330838091	3,374679677
Regulación emocional	1,448252413	1,997632493	3,18182951
Autonomía emocional	1,593706	2,113695584	2,968048719
Competencia Social	1,669368949	2,360844208	3,464101615
Competencia para la vida y el bienestar	1,327848828	2,472166399	3,374679677

Fuente: elaboración propia

Computamos la suma total de cada uno de los valores que estamos investigando, mediante el área que representan estos valores: es decir, a mayor área, mayor ha sido el desarrollo global del alumnado en esas competencias. Las cifras expresan una media de los valores que va en aumento; en el gráfico superpuesto se aprecia el desarrollo de todo el alumnado participante. La expresión visual de estas mediciones –la superposición de los tres gráficos– muestra este resultado:

**Figura 1**

*Representación gráfica de la evolución competencial emocional del alumnado participante*



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

## **Conclusiones**

La investigación realizada muestra resultados significativos tanto en relación con los recursos multimodales utilizados como con la metodología escogida y con los objetivos de aprendizaje alcanzados. A continuación, se enumeran en este orden, tal y como se han deducido para dar respuesta a las premisas de las que se ha partido.

En primer lugar, es un hecho que la recogida de los datos ha sido simultánea a la generación de las reacciones del alumnado y a su exploración de las lecturas. Esta realidad ha permitido que los discentes asuman un rol activo, durante todas las sesiones, no solo en la construcción de su aprendizaje sino en las conductas interactivas que iban apareciendo conforme avanzaban los días. Al principio se observó una preocupación excesiva por la calificación que obtendrían a partir de los trabajos que presentaban, así como de sus intervenciones orales, pero se consiguió desterrar esta concepción de estar en una continua calificación, de ser sometidos a examen perpetuamente. La experiencia de aula llevó a la comprensión de que las emociones estéticas se originan de forma diferente en cada individuo y, por ello, no hay respuestas correctas o incorrectas.

Los álbumes ilustrados han resultado un medio muy apropiado para facilitar las acciones imaginativas, emocionales y cognitivas, como fruto del goce estético. La lectura multimodal puede ser introducida en el aula mediante estos textos literarios: es indiscutible que la combinación de modos es como un mapa a descifrar, caracterizando la experiencia lectora como el descubrimiento de significados a nivel personal y auténtico. La mediación entre la reacción sensible y la creación de conocimiento es agradable y progresiva, ya que implica las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar), al mismo tiempo que propicia la reflexión. Esto es apreciable en los trabajos del alumnado, especialmente en aquellos que presentan una concepción de las emociones relacionada directamente con el comportamiento, es decir, la expresión de estas.

En lo que respecta a los objetivos de aprendizaje, podemos afirmar que se han encontrado pruebas contundentes del compromiso literario, emocional y estético que los discentes han desarrollado. Recapitulando, la integración de contenidos y disciplinas ha transformado su aprendizaje en una experiencia de vida, lo que se ha reflejado en cambios observables en cuanto a sus literacidades. Si bien analizar y describir estos datos cualitativos hace de la interpretación un ejercicio laborioso, esperamos que esta investigación anime a otros docentes a explorar el terreno de las emociones estéticas: nuestra aportación tan solo dibuja un camino que todavía resulta desconocido para muchos profesionales.

Esta conclusión nos lleva a valorar la formación docente actual: es preciso educar en una pedagogía que permita la heterodoxia didáctica, en otras palabras: cada docente debe ser capaz de perfilar su personalidad pedagógica y aceptar asumir el rol de guía de sus estudiantes. Por ello, se concluye que, por una parte, el análisis de las obras literarias –previo a su introducción en el aula– también debe constituir una parte importante en la formación de los y las futuros/as maestros/as, ya que aborda el universo simbólico del que se nutren los textos literarios multimodales; y por otra, el docente debe ser el vehículo para el contagio literario, dicho de otro modo, su responsabilidad abarca la provocación de estados emocionales, o reacciones emotivas, en sus alumnos/as.

Finalmente, a modo de cierre general, quiere recuperarse la idea de que la educación estética y emocional –que vela por la capacidad humana de conmoverse y de disfrutar aprendiendo y enseñando– es la respuesta a las necesidades educativas detectadas actualmente. Ya que la sociedad evoluciona y con ella el concepto de literacidad, es necesario guiar el aprendizaje como un proceso en el que los estudiantes se vayan nutriendo de sus propias experiencias y emociones, y al mismo tiempo estén expuestos a la lectura de diferentes tipos de textos multimodales. No solo es necesario que los exploren para que puedan alcanzar emociones estéticas, sino también que en el futuro ellos mismos sean capaces de producirlas.

## Referencias bibliográficas

Albers, P., y Sanders, J. (2010). *Literacies, the Arts and Multimodality*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Altamirano, F. (2018). Didáctica de la literatura: técnicas didácticas de la estrategia del modelado estético. *La Palabra* (32), 167-180.

Álvarez-Álvarez, C., y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/291>

Bataller, A., y Reyes-Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 13-30.

Barton, D., y Hamilton, M. (2012). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.

Bearne, E., y Wolstonecraft, H. (2008). *Visual Approaches to Teaching Writing: Multimodal Literacy 5 – 11*. Londres: SAGE Publications Ltd.

Birketveit, A. (2015). Picture books in EFL; vehicles of culture and visual literacy. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*. 3. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v3i1.108>

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las Emociones*. Madrid: Síntesis.

Bland, J. (2015). *Children's Literature and Learner Empowerment. Children and Teenagers in English Language Education*. Londres: Bloomsbury Academic.

Bresler, L., y Macintyre, M. (2008). Venturing into unknown territory: Using aesthetic representations to understand reading comprehension. *International Journal of Education and the Arts*, 9(1), 1-23.

Carroll, N. (2001). *Beyond Aesthetics: Philosophical Essays*. Cambridge University Press, 311-312.

Colomer, T. (2006). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Contreras, J. (2011). Prólogo. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 7-12). Homo Sapiens Ediciones.

Eysenck, M.W. (1990). *Happiness: Facts and Myths*. Hove, East Sussex, Reino Unido: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).

Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid:Taurus.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.

Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kneepkens, E., y Zwaan, R. (1994). Emotions and literary text comprehension. *Poetics* (23), 125-138.

Kucer, S. (2014). *Dimensions of Literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings* Londres: Routledge.

Lacorte, M., y Reyes-Torres, A. (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Madrid: Editorial Arco/Libros-La Muralla.

Lemieux, A. (2017). Re/defining reading engagement: using aesthetigrams to map adolescents' responses to literature and film. [Tesis de Doctorado, McGill University, Montréal]. eScholarship.

López-Cassà, È.; Barreiro, F.; Oriola, S.; Gustems, J. (2021). Emotional Competencies in Primary Education as an Essential Factor for Learning and Well-Being. *Sustainability*, 13(15), 8591. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/su13158591>

López-Sánchez, A. (2009). Re-Writing the Goals of Foreign Language Teaching: The Achievement of Multiple Literacies and Symbolic Competence. *The International Journal of Learning*, 16(10), 29-37.

Lugossy, R. (2012). Constructing Meaning in Interaction through Picture Books, *CEPS Journal* 3(2), 97-117.

Luke, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy and policy in multilingual societies. *Reading Research Quarterly*, 38, 132-141.

Mata, J. (2010). La educación como lectura. En A. Basanta (Coord.). *La lectura* (pp. 103-119). Madrid: CSIC/Catarata.

Meek, M. (1993). What will literacy be like? *Cambridge Journal of Education*, 23(1), pp. 88-99.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial

New London Group, (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60-92.

Oatley, K. (1994). A taxonomy of emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics* (23), pp. 53-74.

Paesani, K., Allen, H., y Dupuy, B. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River: Pearson.

Reyes-Torres, A. (2019). Literatura. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, contextos y recursos para la enseñanza de español L2*. Nueva York: Routledge, pp. 628-640.

Roche, M. (2015). *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks. A guide for Primary and Early years' students and teachers*. Londres: Routledge.

Rodrigo, V. (2019). Comprensión lectora. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, contextos y recursos para la enseñanza de español L2*. Nueva York: Routledge, 153-167.

Roldán, P., Gencarelli, C., Alberione, E. (2016). Clase n° 3 (La experiencia estética como “posibilidad” de interferencia). Seminario “Experiencias estéticas y enseñanzas en la contemporaneidad”. Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Rosenblatt, L. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education* 20(4), 122-28.

Rosenblatt, L. (2004) The transactional theory of reading and writing. En R. B. Ruddell y N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 927-956). International Reading Association.

RowSELL, J., y WALSH, M. (2015). Repensar la letroescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20(1), 141-150.

Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional De Estudios Literarios*, (8), 155-178. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2014.105>.

Sanjuán, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.156-171). Ediciones Universidad San Jorge.

Schindler I., Hosoya G., Menninghaus W., Beermann U., Wagner V., Eid M., et al. (2017). *Measuring aesthetic emotions: A review of the literature and a new assessment tool*. PLoS ONE 12(6): e0178899. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178899>

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.



# ***English Foreign Language vs. English as a Lingua Franca: An Exploration of Student Motivation Towards Two Approaches to the Teaching of English as a Foreign Language***\*

***Inglés como lengua extranjera versus inglés como lengua franca: una exploración de la motivación de los estudiantes hacia dos enfoques para la enseñanza del inglés como lengua extranjera***

**Brian Wasik**

Universidad de Alcalá: Instituto Franklin

[Bwasik95@gmail.com](mailto:Bwasik95@gmail.com)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0008-6919-4495>

**DOI: 10.17398/209/1988-8430.38.261**

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



**Fecha de recepción:** 15/09/2022  
**Fecha de aceptación:** 01/03/2023



Wasik, B. (2023). English Foreign Language vs. English as a Lingua Franca: An Exploration of Student Motivation Towards Two Approaches to the Teaching of English as a Foreign Language. *Tejuelo*, 38, 261-308.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.261>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación *LinPePrensa, Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa española del siglo XIX* (ref. PGC2018-098509-B-I00. Periodo de ejecución: 2018-2022)..

**Resumen:** El inglés y el aprendizaje del idioma inglés se están volviendo cada vez más importantes en la sociedad moderna y tanto los estudiantes como los educadores ven una mayor importancia en el uso del idioma en el escenario global. A medida que el inglés reclama cada vez más su derecho a ser el idioma global predeterminado, desde entonces han surgido preguntas sobre si la enseñanza del idioma debería cambiar y cómo: ¿debería la educación del idioma inglés centrarse en un enfoque más tradicional en el que se enfatice la comunicación estricta con el hablante nativo y la gramática y la mecánica se encuentra a la vanguardia (es decir, inglés como lengua extranjera o EFL) o debería centrarse en un enfoque global en el que la comunicación dentro y entre hablantes no nativos sea el foco y la comunicabilidad y la comprensibilidad tengan prioridad (es decir, el inglés como lengua Franca o ELF)? Este estudio proporciona información sobre las actitudes de los estudiantes (que representan varios niveles de grado, tipos de vías y niveles de esfuerzo) en torno a la motivación hacia estos dos enfoques de educación del idioma inglés. Los resultados mostraron que los estudiantes secundarios como un colectivo tienden a preferir ELF. Las implicaciones de esta investigación sugerirían un nuevo examen del plan de estudios actual del idioma inglés, especialmente entre los niveles de grado más altos, para determinar cómo adaptar el aprendizaje del idioma inglés tanto al interés de los estudiantes como a una sociedad cada vez más global de habla inglesa.

**Palabras clave:** inglés como lengua extranjera (EFL); inglés como lingua franca (ELF); motivación; inglés global.

**Abstract:** English and English language learning are becoming increasingly important in modern day society and students and educators alike are seeing greater importance in the use of the language on the global stage. As English increasingly stakes its claim as the default global language, questions have since emerged around if and how the teaching of it should shift: should English language education focus on a more traditional approach wherein strict communication with the native-speaker is emphasized and grammar and mechanics lie at the forefront (i.e., English Foreign Language or EFL) or should it focus on a more global approach wherein communication within and among non-native speakers is the focus and communicability and comprehensibility take precedence (i.e., English as a Lingua Franca or ELF)? This study provides insight into the attitudes of students (representing various grade levels, pathway types, and levels of effort) around motivation towards these two competing English language education approaches. The results showed that secondary students as a whole tend to favor the latter, with a particular preference among groups of older students and those that put forth greater effort. The implications of this research would suggest a re-examination of the current English language curriculum, especially among higher grade levels, in order to determine how best to tailor English language learning both to student interest and to a forever more global English-speaking society.

**Keywords:** english as a foreign language (EFL); english as a lingua franca (ELF); motivation; global english.

# I ntroduction

English as a global language is becoming a fact of life. Because of the prevalence of English, more schools are recognizing the importance of incorporating English language classes into their curriculum. Currently, English is the foreign language most widely taught—in over 100 countries worldwide (Crystal, 2003). In fact, as of 2023, 142 countries mandate English language as a part of their public education curriculum and in an additional 41 countries English is either offered in most schools or as a possible elective (“Countries in which English language is a mandatory or optional subject (interactive)”). While schools across the globe acknowledge the growing necessity to include English language curriculum, do students see it as equally as important? What truly motivates students to learn the language that is arguably becoming the most global? Is student motivation most impacted by the fact that English is becoming more global or is it a bit more complicated than that?

The following paper will first examine the history of English as a global language, understand how its status as a global language has impacted foreign language classrooms around the world, and provide context for two competing approaches to the teaching of English as a foreign language: English Foreign Language (EFL) and English as a

Lingua Franca (ELF). Next, this paper will cite previous research regarding key determinants in motivation (integrative motivation, instrumental motivation, valence, expectancy, and ability) towards second language acquisition (SLA) in the English language classroom and how that research has demonstrated the extent to which students want to learn English. Lastly, this study will build off of previous research to examine the inter-relatedness of these determinants of motivation towards the EFL and ELF approaches of English language instruction by different groups of students at a specific secondary education institution in Madrid, Spain.

The fundamental questions that this study addresses are: 1) to what extent are the determinants of a learners' motivation to acquire English as a foreign language related to the EFL approach? How does grade level, pathway type, and level of effort play a role in that relationship? And 2) to what extent are the determinants of a learners' motivation to acquire English as a foreign language related to the ELF approach? How does grade level, pathway type, and level of effort play a role in that relationship?

A survey given to students representing different grade levels, pathway types, and levels of effort will be administered and analyzed to determine the answers to these questions. Special commentary will be made on the groups that yield a statistically significant difference in affinity towards a specific approach of English language instruction. A discussion of the findings, their implications, any limitations, and the need for future research will then be provided.

## **1. Theoretical overview**

### **1.1. *The landscape of English foreign language education***

English is everywhere. It is the most spoken language in the world with a whopping 1.35 billion users and has even been granted special status in more than 70 countries (Crystal, 2003). Because of the growing prevalence of English, more and more schools across the globe have begun recognizing the importance of incorporating English

language classes into their curriculum. In fact, English is currently the foreign language most widely taught across the globe, finding its way inside classrooms in over 100 countries worldwide (Crystal, 2003). While there is a common consensus on the increasing significance of teaching English, is there equal agreement on exactly how it should be executed?

The answer is complicated, because over the past few decades, the main approach to English language teaching has revolved around the field of English Foreign Language (EFL) (Kiczkowiak, 2017). The EFL classroom is one in which the main objective is for students – all of whom are presumably non-native – to communicate proficiently and effectively with native speakers (Davies & Patsko, 2013). Due in part to the idea that the ideal speaker-listener in Second Language Acquisition (SLA) is the native-non-native, respectively, the EFL curriculum has almost entirely focused on a student's ability to understand and be understood by a native speaker (Kiczkowiak, 2017). The EFL approach, however, is not the only one to consider, as there exists another emerging camp within the English teaching world called English as a Lingua Franca (ELF). A lingua franca is a common language people from different linguistic communities use to communicate (Crystal, 2003). Historically, lingua francas have been used to foster easier communication among communities that trade with each other. Within the past century, however, the idea of English as a global lingua franca has emerged (Crystal, 2003). In terms of teaching methodology, the ELF approach, though far less common and largely under-researched, positions the speaker-listener in SLA as non-native-non-native interactors. Though at first seemingly counterintuitive, the ELF approach considers the fact that among the 1.35 billion English users in the world, non-native English speakers outnumber native speakers three to one (Alptekin, 2005). The idea is that if non-native English speakers dominate the English speaking world, they should also take center stage within English foreign language classrooms.

The ELF approach targets three principal objectives: first, it strips away conformity to a standard model of the native speaker – a term largely disputed in modern-day linguistics on the grounds of

hegemonic, western-centric ideologies, but for the sake of ease of understanding, will continue to be referenced in this paper (and will later be discussed in greater detail); second, it represents more closely the English interactions that happen in the real world (which, as previously stated, occur predominantly among non-native speakers); and third, it redirects the focus from the culture of strictly inner circle countries (where English is and has always been the primary language: US, UK, Australia, Canada, Ireland, and New Zealand) to that of outer circle (where English has played a significant role in a nation's history such as through colonization: Singapore, India, Malawi, etc.) and expanding circle (where English is recognized as increasingly significant among a nation's institutions: China, Japan, Greece, Poland, etc.) countries, as well as that of the local community (Nagy, 2016; Crystal, 2003).

## 1. 2. *Native speakerism*

The idea that the native speaker serves as the ultimate arbiter for all knowledge related to the target language and culture has pervaded – and continues to pervade – the realm of English language education. In fact, despite increasing research on the importance of ELF and non-native English speaker scholarship, 75% of all global English language teaching jobs in the private sector are advertised for native English speakers only (Kiczkowiak et al., 2016). In addition, in certain places, particularly in private educational settings, teacher evaluation practices do not exist, implying that simply holding native speaker status qualifies a person to teach their first-learned language (Clouet, 2006). Indeed, the native speaker can offer incredible insight into the nuances of language, but the non-native speaker carries with them a wealth of knowledge in SLA otherwise not afforded to the native speaker. The non-native speaker can, for instance, draw comparisons between the grammar of English and the grammar of their mother tongue, which can aid in helping students overcome difficulties and produce new structures (Clouet, 2006). Furthermore, the language analysis capabilities of the non-native speaker tend to far exceed those of the native speaker (Clouet, 2006). Despite the tremendous evidence

suggesting that non-native speakers possess incredibly important language teaching abilities, the working world still tends to favor the native over the non-native speaker.

Employers, however, are not the only ones heralding native speakers as those with superior knowledge and higher capabilities in the English language classroom, as non-native speakers largely share the same sentiments. In fact, many non-native English teachers see native English speakers as the sole authority on the target language and the teaching of it. In some cases, non-native teachers of English have even been excessively ‘critical and dismissive’ of their fellow non-native English speaking colleagues’ professional skills (Kiczkowiak et al., 2016). In fact, in recent years, a paradox in language dynamics has arisen in which situations of non-native-non-native interactors experience a subtle yet palpable ideological undertone of idealized English, inadvertently imposing a constraint on linguistic freedom and yet again situating the linguistic competence of native English speakers at the very top, as if to suggest intra-language linguistic diversity operates strictly in a hierarchical fashion (Jenkins, 2003). There has even been growing evidence to suggest that native and non-native English speakers alike view ELF varieties not as equals but as distinct proficiencies positioned above or below one another on a hierarchy of competence, as if one version is inherently superior to another (Jenkins, 2003).

The notion that the native English speaker is “the embodiment of the values and ideals of English language teaching pedagogy and knowledge” is referred to as native speakerism, and, as previously mentioned, holds firm as a value among native speakers and non-native speakers alike (Kiczkowiak et al., 2016). According to growing research, however, the idea of a “native English speaker” has less to do with language proficiency and more to do with the “white Anglo-Saxon” image of people from the English-speaking West (Kiczkowiak, 2017). To therefore achieve “native speaker” status, one must likely be white, Western-presenting and come from one of the seven aforementioned inner circle countries (Kiczkowiak, 2017). Moreover, further research shows that the terms “native” and “non-native” are

largely “ideologically charged, ambiguous, problematic, subjective, and frequently used as a tool for marginalizing and stereotyping teachers and students” (Kiczkowiak, 2017).

When discussing native speakerism and the corresponding implications for non-native people, it is important to bring in ideas of dominance and power, as all too often the native English speaker hails from countries occupying positions of global hegemony. Historically, dominant powers – such as some of the inner circle countries previously mentioned – have been able to demonstrate authority in invisible or otherwise indirect ways (Kiczkowiak et al., 2016). This particular power dynamic trickles down to the English language classroom, where oftentimes an anglocentric and monolingual approach to teaching is favored, one in which curriculum and materials center the native English speaker model of communication, extending to the native English speaker sole ownership of the language (Kiczkowiak et al., 2016). As a consequence of this power imbalance comes the dismissal and loss of local pedagogy and culture, first by way of stigmatization and second by feelings of inferiority and incompetence by the non-native English language teacher. So not only do the native English speakers’ linguistic practices take precedence in the classroom, but so too do the native English speakers’ teaching styles and pedagogy, making it that much more difficult to implement culturally relevant pedagogy (CRP) in the specific context in which local students learn best (Kiczkowiak et al., 2016).

So long as native speakerism remains inextricably linked to power, it is likely that a trend of linguistic hegemony will stand firm in the English foreign language classroom. Linguistic hegemony refers to “the ways in which linguistic minorities, or speakers of a variety of English other than the standard one, believe in and participate in the subjugation of non-standard varieties of English or minority languages to the dominant, to the point where just the dominant language remains” (Clark, 2013). As previously noted, the presence of linguistic hegemony in the English foreign language classroom can have tremendously adverse effects on the learner. When the learner associates their version of English as a “non-standard variety”, they begin to practice a –

perhaps subconscious – form of self-doubt. Moreover, students often equate “non-standard varieties” with a lower value version of English.

### **1. 3. *Intelligibility***

The problem with non-native English speakers attempting to adjust their language to mimic that of the native speaker serves to reinforce the idea that the native English speaker embodies the most superior version of the language. If a superior version of a language is defined as one that is most intelligible to the most speakers of that language, however, then native English speakers hold no such position of superiority. In fact, research has shown that by no means are native English speakers’ accents more universally intelligible than their non-native speaker counterparts (Jenkins, 2003). Therefore, this idea of universal intelligibility may relate less to true comprehensibility of language and more to the socio-cultural and political factors that underpin it, wherein the language of the group viewed as more powerful is deemed more intelligible by the group viewed as less powerful (Jenkins, 2003). Additionally, according to years of sociolinguistic research, linguistic diversity does not signify intellectual deficit, as attitudes (by natives and non-natives alike) towards those with “non-standard varieties” might suggest (Clark, 2013). So though many native and non-native speakers of English still hold firm in their belief that the native English accent is the most desirable, research shows that in terms of intelligibility, the native accent holds no such greater value.

### **1. 4. *Motivation***

While it is important to understand how native speakerism and its implications play out in the EFL and ELF classroom, it is equally if not more important to understand the perspective of students on why learning English is important in the first place. Motivation and SLA have been the subject of much research for quite some time. Most research shows that motivation plays a significant role in the success or failure in learning a language (Nguyen, 2019). In general, motivated

students from the primary to the secondary level are far more likely to learn a language more quickly than students who are less motivated (Nguyen, 2019). These students are also more likely to actively participate and pay more attention to a specific learning task. Less motivated primary- and secondary-aged students, conversely, are more likely to lose attention, misbehave, cause discipline problems, and participate less frequently.

Some studies of motivation in learning English as a foreign language have determined that only certain factors such as school year and parental ability positively correlate with a students' motivation (Nguyen, 2019). Others have concluded that the students of lower years are more motivated. Gardner and Lambert (1972) determined that learners are more motivated by a sort of identification with the target language culture. This sense of identification is referred to as integrative motivation and resurfaces time and time again in SLA scholarship. Kruidenier and Clement (1986) suggest that another type of motivation called instrumental motivation – wherein the learner sees learning the language as a means to fulfill a practical objective – presents itself far more prominently than integrative motivation in the English foreign language classroom. Despite debate over which type of motivation boasts greater validity, both integrative and instrumental motivation have been paramount in understanding what motivates a student to learn English. Moreover, as these two determinants of motivation serve as the foundation of this study, essential understanding of these terms is imperative.

Aside from an identification with a particular culture, integrative motivation also consists of the following three defining characteristics: 1) an interest in foreign languages, cultures, and people, 2) a desire to broaden their view and avoid provincialism, and 3) a desire for new stimuli and challenges (Shaaban & Ghazi, 2000). It is also important to understand, however, that while integrative motivation applies most commonly to the specific culture of the target language, in the context of English, it is growing ever more complicated, as the language is quickly losing a national cultural foundation and is instead beginning to identify more with a 'global culture' (Jenkins, 2003). This trend makes

it more and more difficult to carry out research in ‘integrative motivation’ because the lack of a well-defined language and cultural community diminishes the ability to credibly measure a student’s sense of identification with said singular culture. For the sake of this study, the term ‘integrative motivation’ will continue to be used to compare the EFL vs. ELF approaches, with the supposition that the former refers to integration into the culture of an inner circle country and the latter to integration into the global English-speaking community at large.

Alternatively, instrumental motivation points to the extent to which the learner hopes to make practical use of the language insofar as it serves them personally or professionally (Shaaban & Ghazi, 2000). Oftentimes instrumental motivation translates to how likely learning a language will result in better job attainment or greater preparation for university. In a study carried out in a secondary school in Granada, Spain with the objective of determining what motivates students to learn English, Romera and Ruiz-Cecilia (2019) determined that motivation to learn English derived largely from instrumental purposes, with only a few students citing an interest in either communicating with others in English or living in the UK or the USA, which are both integrative motivational factors. Instrumental motivation, despite being linked more closely to a higher interest in learning English as evidenced by the aforementioned study, has revealed – to a slightly lesser extent than that of integrative motivation – a rather inconsistent association to language learning outcomes. In other words, different studies have demonstrated different levels of correlation among instrumental motivation and language learning outcomes. Consequently, it has been difficult to pinpoint a particular type of relationship between motivation and language learning, resulting in the conclusion that this process is “unstable, non-linear, and varies greatly across individuals, contexts, and learning tasks” (Shaaban & Ghazi, 2000).

Integrative and instrumental motivation, while significant in understanding language learning outcomes, do not fully illustrate the complexity of the relationship between motivation and language learning. Other determinants, specifically within the domain of the expectancy-value theories primarily investigated by Wen (1997) and

Shaaban & Ghaith (2008), are also important to consider. The principal theory states that “any effort exerted toward any action is determined by the valence, expectancy, and ability that the action would lead to the desired outcome (Shaaban & Ghazi, 2000). ‘Valence’, in this context, refers to the perception of the level of attractiveness of the goals set forth by the learner. ‘Expectancy’ refers to the perception of the probability of achieving those goals, irrespective of how capable they think they are of achieving them. Finally, ‘ability’ refers to an estimation of their ability to achieve those goals, irrespective of how probable it is they think they will successfully achieve them.

These determinants can be used collectively to gauge student motivation towards learning English and can shed light on the efficacy of certain methodologies to elicit greater affect towards the English language learning process. One such methodology that has arisen in Europe and, in particular, Spain is Content and Language Integrated Learning, also known as CLIL. CLIL emerged in the 1990s as a “pragmatic and pro-active approach to foreign language learning [...] thereby improving capacity and achieving requisite and sustainable outcomes” (Marsh, 2002, p. 10). Within the framework of CLIL, students engage in the target language by way of content related to another discipline. Consequently, it provides greater, more authentic, and more relevant input and exposure to the target language (Pérez Cañado, 2013). It also gives way to a more social-constructivist, interactive, and student-led learning process wherein teachers serve as facilitators rather than lecturers (Pérez Cañado, 2013). The merits of CLIL within a cultural domain have also been noted, wherein there exists an emphasis on intercultural knowledge and understanding as well as a greater concern for intercultural communication and competence (Pérez Cañado, 2013). According to one study carried out in several secondary schools in the Basque Country in Spain, the use of CLIL resulted in a more positive attitude towards English as a foreign language among students than did the more traditional EFL approach, perhaps due to the fact that CLIL provides more exposure and meaningful ways to use the language than does EFL (Lasagabaster, 2009).

In consideration of the fact that both the CLIL and ELF approach incorporate a more global and intercultural perspective into the English language classroom, and in consideration of the fact that the CLIL approach yields greater affect towards learning English among secondary students, the present study seeks to determine whether ELF will also yield such an affect towards learning English among secondary students at one particular bilingual school in Madrid, Spain.

## **2. Methods**

The focus of this study will utilize the five aforementioned determinants of motivation (integrative, instrumental, valence, expectancy, and ability) to compare how students feel motivated by both the EFL and ELF approach to the teaching of English as a foreign language. Several variables will be considered to make a more holistic comparison between these two approaches and how they may be mediated by these different determinants. Grade level (1st ESO, 2nd ESO, 3rd ESO, 4th ESO, 1 Bachillerato, and 2 Bachillerato), educational pathway (Programa vs. Sección), and level of effort (Low, Medium-Low, Medium, Medium-High, and High) will all be compared against the five determinants of motivation within each category of English foreign language teaching approach (EFL vs. ELF). For 1 and 2 Bachillerato, the educational pathway (Programa vs. Sección) does not vary and thus will not be used for analysis. Analyses of all these variables will serve to answer the following fundamental research questions grounding this study:

1. To what extent are the determinants of a learner's motivation to acquire a foreign language (integrative motivation, instrumental motivation, effort, valence, expectancy, ability) a factor in determining preference for one methodology over the other (EFL vs. ELF)?
2. To what extent are the determinants of a learner's motivation to acquire a foreign language (integrative motivation, instrumental motivation, effort, valence, expectancy, ability) related to the EFL approach in English language learning?

- a. Is there a difference in this relationship among learners of different grade levels?
  - b. Is there a difference in this relationship among learners among Programa vs. Sección?
  - c. Is there a difference in this relationship among learners that exert different levels of effort?
3. To what extent are the determinants of a learner's motivation to acquire a foreign language (integrative motivation, instrumental motivation, effort, valence, expectancy, ability) related to the ELF approach in English language learning?
- a. Is there a difference in this relationship among learners of different grade levels?
  - b. Is there a difference in this relationship among learners among Programa vs. Sección?
  - c. Is there a difference in this relationship among learners that exert different levels of effort?

While the literature has shown varying results on the relationship between and among these particular determinants of motivation, no study currently exists to compare these levels of motivation towards EFL and ELF as distinct approaches in English foreign language education. Ultimately, this study hopes to highlight the difference in the extent to which each determinant shows preference for EFL vs. ELF, and how these differences relate, if at all, to factors of grade level, pathway type, and effort. As such, the following null hypotheses shall be considered:

1. There is no significant difference in total average motivation (integrative, instrumental, valence, expectancy, ability) to learn ELF over EFL among all students.
2. There is no significant difference in total average motivation (integrative, instrumental, valence, expectancy, ability) to learn ELF over EFL among students of different grade levels.
3. There is no significant difference in total average motivation (integrative, instrumental, valence, expectancy, ability) to learn ELF over EFL between Programa and Sección students.

4. There is no significant difference in total average motivation (integrative, instrumental, valence, expectancy, ability) to learn ELF over EFL among students demonstrating different levels of effort.
- 5.

## **2. 1. *Participants***

Fifty-three students (n=53) enrolled at IES Antonio Fraguas Forges participated in this study. IES Antonio Fraguas Forges is a bilingual secondary education institution located in Madrid, Spain. The school offers two main pathways for students: Programa and Sección, wherein the former provides English instruction in Music, Physical Education, and English classes (totaling 5 hours of instruction in English per week) and the latter provides English instruction in Music, Physical Education, Geography & History, Biology, and English classes (totaling 15 hours of instruction in English per week). In other words, Sección students experience the CLIL approach, while Programa students experience a more traditional EFL approach. Students are placed into a particular pathway upon school matriculation during their first year of obligatory secondary education (ESO) according to the type of primary education institution attended. Most commonly, students from bilingual primary education institutions filter into the Sección pathway for ESO and students from non-bilingual primary education institutions filter into the Programa pathway. The Programa and Sección pathways span from 1 ESO to 4 ESO, meaning the students at the 1 Bachillerato and 2 Bachillerato levels – which take place optionally after ESO – are no longer divided into these two pathways (“Bilingual Program of the Community of Madrid”).

All of the participants were native speakers of Spanish. Of these participants, 21 students (39.6%) were enrolled in the Programa pathway and 18 (33.9%) were enrolled in the Sección pathway, with the remaining students enrolled in either 1 Bachillerato (8 students - 15.1%) or 2 Bachillerato (5 students - 9.4%). Of those enrolled in either the Programa or Sección pathways, 8 students (16.3%) were in 1 ESO, 8 students were in 2 ESO (16.3%), 11 students were in 3 ESO (20.7%),

and 13 students were in 4 ESO (24.5%). Though not considered as a variable in this study, participant gender was observed with 22 students identifying as male (41.5%), 30 students identifying as female (56.6%) and one student identifying as non-binary (1.8%).

## **2. 2. Instruments**

Each participant's level of motivation to study English as a foreign language either through an EFL or ELF approach was measured using a modified version of the Wen (1997) scale in conjunction with specific determinants developed and utilized by (Shaaban, K. A., & Ghazi G. (2000) (see Annex A). This study's version consisted of 79 items divided into five sections and had an overall internal consistency (Cronbach's Alpha) of .79 based on average calculations from each section (A Cronbach's Alpha score approaching 1.0 suggests high internal consistency). Part one included a series of demographic questions such as the participant's name, gender, age, pathway, native language, and language assistant origin. Part two consisted of two subscales gauging English teaching approach (EFL vs. ELF) utilized in their English class and by their language assistant, respectively. Part three consisted of one of the three major independent variables in this study: overall effort. This section contained 6 multiple-choice items (later converted to a likert-type scale using numbers 1 - 4, wherein 1 signifies little to no effort exhibited and 4 signifies a high amount of effort exhibited) with an internal consistency of 0.73.

Part four of the survey consisted of subscales of integrative and instrumental motivation towards both EFL and ELF. The integrative motivation subscale consisted of 8 likert-type, 7-point items, in which four items gauged level of integrative motivation towards the EFL approach and four items gauged level of integrative motivation towards the ELF approach. As this study followed a single-blind methodology, the items designed to gauge attitude towards EFL vs. ELF intentionally withheld direct labelling of either approach in order to prevent priming and confirmation bias. The difference among items designed for the EFL approach and ELF approach lie primarily in the association with

native vs. non-native speakers representing inner circle vs. outer and expanding circle countries, respectively. This association holds true for all subscales of this survey. However, as integrative motivation relates to an appreciation of and interest in integrating into a language's culture, media, literature, art, etc., it is important to operationalize integrative motivation towards the ELF approach in particular as one in which students hope to relate to and integrate themselves into cultures reflected by the global English speaking community (with no consideration of a specific country representing the English language). The internal consistencies for items related to integrative motivation towards the EFL and ELF approaches were 0.74 and 0.81, respectively.

The instrumental motivation subscale consisted of 14 likert-type, 7-point items, in which 7 items were devoted to instrumental motivation towards the EFL approach and 7 items to instrumental motivation towards the ELF approach. The instrumental motivation subscale focused on the importance of English for more practical purposes including, but not limited to, finding a job, needing it for university, understanding politics, and communicating with speakers of the language. The internal consistencies for items related to instrumental motivation towards the EFL and ELF approaches were 0.82 and 0.84, respectively.

Part five of the survey consisted of three subscales with 30 items in total measuring factors of valence, expectancy, and ability. The valence subscale consisted of 10 likert-type, 7-point items that related to the participant's views towards the level of attractiveness of goals towards learning English, wherein one set of 5 items concentrated on goals towards learning English with the EFL approach and the other set of 5 items concentrated on goals towards learning English with the ELF approach. The internal consistencies for items related to the valence towards the EFL and ELF approaches were 0.66 and 0.84, respectively. The expectancy subscale consisted of 10 likert-type, 7-point items that measured the participant's perceptions of the probability of achieving the goals towards learning English, wherein one set of 5 items concentrated on goals towards learning English with the EFL approach and the other set of 5 items concentrated on goals towards learning

English with the ELF approach. The internal consistencies for items related to the expectancy towards the EFL and ELF approaches were 0.75 and 0.79, respectively. Finally, the ability subscale consisted of 10 likert-type, 7-point items that measured the participant's perception of how capable they believed they were in achieving the goals towards learning English, wherein one set of 5 items concentrated on goals towards learning English with the EFL approach and the other set of 5 items concentrated on goals towards learning English with the ELF approach. The internal consistencies for items related to the expectancy towards the EFL and ELF approaches were 0.81 and 0.86, respectively.

### **2. 3. Instrument administration**

The researcher was granted permission by the Bilingual Coordinator at IES Antonio Fraguas Forges in Madrid, Spain to administer this survey and carry out this research. The researcher was also granted permission by teachers to select students at random from each grade level and pathway. In order to be able to make a comparison on the basis of grade and pathway, at least two students from each grade and pathway were selected. In other words, no fewer than two students from each group of 1 ESO Programa, 1 ESO Sección, 2 ESO Programa, 2 ESO Sección, etc. were selected.

Students took time during their break to complete the online survey (ranging from 10 - 30 minutes) in Spanish (their native language) in a computer lab using Google forms. Three groups of students (including a random variety of grade levels and pathway types) took the survey over a three-day period (one group per day). The purpose of the survey in addition to estimated time to complete was shared with the students. The researcher requested that students be honest in how they responded to the survey items. To minimize response bias (i.e., any reporting on how students think they should feel instead versus how they actually feel), the researcher also emphasized that their teachers would not be seeing their individual responses, nor would the survey be reflected in any sort of grade for their classes.

## **2. 4. Data analysis**

Eleven composite scores were computed for each student by adding the scores on the subscale items that measure the following variables: effort, integrative motivation towards EFL, integrative motivation towards ELF, instrumental motivation towards EFL, instrumental motivation towards ELF, valence towards EFL, valence towards ELF, expectancy towards EFL, expectancy towards ELF, ability towards EFL, and ability towards ELF. Three primary groups served as independent variables (grade level, pathway type, and effort) against ten dependent variables related to motivation and approach to English teaching (integrative EFL, integrative ELF, instrumental EFL, instrumental ELF, valence EFL, valence ELF, expectancy EFL, expectancy ELF, ability EFL, and ability ELF). The first two independent variables were self-reported and divided into groups based on grade level (1 ESO, 2 ESO, 3 ESO, 4 ESO, 1 Bachillerato, and 2 Bachillerato) and pathway type (Programa and Sección). The third independent variable was self-measured and was divided into five groups: low effort, medium-low effort, medium effort, medium-high effort, and high effort (effort levels on a 1-4 likert-type scale: 0-2, 2.0-2.5, 2.5-3.0, 3.0-3.5, 3.5-4.0).

A total motivation score was computed for each group within the above-mentioned categories for each dependent variable by averaging the scores from all five determinants of each respondent. Descriptive statistics were computed for all variables in order to determine the level of inter-relatedness among variables, namely how grade level, pathway type, and effort correspond with the ten aforementioned dependent variables (and how EFL compares to ELF within each category and as a whole). T-tests were run to determine statistical significance in the difference between EFL and ELF outcomes for each dependent variable across all groups within each independent variable (70 T-tests in total) and as a whole. In order to determine validity on the second and fourth null hypotheses, two univariate analyses of variance (ANOVA) were run to determine statistical significance in the difference between EFL vs. ELF outcomes

within each grade level and for each group of effort. In order to determine validity on the first and third null hypotheses, a T-test was run to compare collective student total average motivation to EFL and ELF as well as to compare pathway type to EFL and ELF because there were only two groups for each: EFL vs. ELF and Programa vs. Sección, respectively and an ANOVA requires three groups or more in order to yield valid results.

### **3. Findings**

Every statistical test run to address the hypotheses presented in this study used 0.05 as the minimum alpha level to determine statistical significance. This section will outline the descriptive statistics by highlighting the observations that demonstrated statistical significance. Further reference of data can be seen in the tables representing each variable and detailing the descriptive statistics for relevant T-tests and ANOVAs.

#### **3. 1. *Determinants of motivation towards EFL vs. ELF***

A series of T-tests were run by analyzing all students and their level of motivation among each determinant in addition to their total average motivation (a combination of the five determinants) towards EFL and ELF in order to pinpoint the relationships in which there exist statistically significant differences in affinity for one methodology over the other. Collectively, students demonstrated a preference for ELF over EFL via all determinants of motivation (including total average motivation) . The differences in averages computed for each determinant as well as for total average motivation ranged from 0.26 for expectancy to 0.36 for integrative. (see Table 1 for all descriptive statistics related to differences in affinity towards EFL vs. ELF for each determinant of motivation as well as Table 2 for total average motivation). This is to say that students collectively reported higher levels of motivation for ELF than EFL at a rate between 3.71% and 5.14%. As a result, the first null hypothesis (i.e., there is no significant

difference in total motivation (integrative, instrumental, valence, expectancy, ability) to learn ELF over EFL) can be rejected ( $p=0.0017$ ).

**Table 1**

*T-Test summary of difference by determinant of motivation for each methodology (EFL vs. ELF)*

<b>Data Summary</b>							
	Obs. (n)		Mean (M)			Standard deviation (SD)	
Determinant	EFL	ELF	EFL	ELF	% Diff.	EFL	ELF
Integrative	53	53	<b>5.29**</b>	<b>5.65**</b>	<b>5.14%</b>	1.26	1.07
Instrumental	53	53	<b>5.72**</b>	<b>6.07**</b>	<b>5.00%</b>	1.08	0.90
Valence	53	53	<b>5.78**</b>	<b>6.08**</b>	<b>4.29%</b>	0.95	0.92
Expectancy	53	53	<b>5.70**</b>	<b>5.96**</b>	<b>3.71%</b>	0.95	0.82
Ability	53	53	<b>5.60**</b>	<b>5.95**</b>	<b>5.00%</b>	0.99	0.93

<b>Paired T-Test Summary</b>					
Type of Test and P-Value	Integrative	Instrumental	Valence	Expectancy	Ability
Two-tailed (EFL = ELF)	p=0.056	p=0.013	p=0.037	p=0.003	p=0.001
One-tailed (EFL > ELF)	p=0.972	p=0.993	p=0.982	p=0.998	p=0.999
One-tailed (EFL < ELF)	p=0.028	p=0.007	p=0.018	p=0.001	p=0.001

*Note.*  
 \* ELF significantly greater than EFL at  $p < 0.05$   
 \*\* EFL significantly different than ELF at  $p < 0.05$

Source: own elaboration

**Table 2**

*T-Test summary of difference in total average motivation by methodology (EFL vs. ELF)*

---

<b>Data Summary</b>			
Methodology	Number of obs. (n)	Means in total average motivation	Standard deviation (SD)
EFL	53	<b>5.62**</b>	0.88
ELF	53	<b>5.94**</b>	0.76

---

<b>Paired T-Test Summary</b>			
Type of Test	Effect Size	T-Value	P-Value
Two-tailed (EFL = ELF)	0.45	3.30	0.0017
One-tailed (EFL > ELF)	0.45	3.30	0.9991
One-tailed (EFL < ELF)	0.45	3.30	0.00087

---

*Note.*

\* = ELF significantly greater than EFL at  $p < 0.05$

\*\* = EFL significantly different than ELF at  $p < 0.05$

---

Source: own elaboration.

### **3. 2. Grade level and motivation towards EFL vs. ELF**

There were a few cases in which there were statistically significant differences in motivation according to each specific determinant. For instrumental purposes, for example, the 2 Bachillerato group demonstrated a preference towards ELF over EFL with a p-value of 0.00874 (see Table 3 for all descriptive statistics in relation to grade level). In terms of valence (or overall attractiveness of goals), 1 ESO showed a significant affinity towards ELF with a p-value of 0.0547 (although p-value of difference – wherein the probability of rejection of null hypothesis is determined – is just above 0.05, suggesting the difference is insignificant, the p-value of the alternative hypothesis – wherein probability of valence towards ELF being greater than valence towards EFL is determined – is 0.03). In regards to expectancy (or overall likelihood to achieve the desired goals), 2 Bachillerato showed a preference towards ELF with a p-value of 0.0276. Finally, in terms of ability (or overall perception of ability to achieve desired goals), there was a marked preference exhibited by 1 Bachillerato ( $p=0.09$  for null hypothesis, but  $p=0.048$ ,  $<0.05$  for alternative hypothesis) and 2 Bachillerato ( $p=0.069$  for null hypothesis, but  $p=0.034$ ,  $<0.05$  for alternative hypothesis) towards the ELF approach.

Furthermore, statistically significant differences in total average motivation favoring ELF over EFL were established for 3 ESO ( $p=0.052$  for null hypothesis, but  $p=0.026$  for alternative hypothesis) and 2 Bachillerato ( $p=0.0163$  for null hypothesis and  $p=0.0081$  for alternative hypothesis). A statistically significant difference was close to being established for total average motivation favoring ELF over EFL for 1 ESO ( $p=0.055$  for alternative hypothesis).

An ANOVA was run to determine if there existed a statistically significant difference in the means of difference between motivation towards EFL and ELF among different grade levels. In order to attain the most accurate results, average scores for every student from each subscale representing EFL was subtracted from the same scores representing ELF. These average differences were then compared among each grade level to determine if the first null hypothesis (i.e.,

that there is no significant difference in total average motivation – integrative, instrumental, valence, expectancy, ability – to learn ELF over EFL among students from different grade levels) could be rejected. The ANOVA score revealed a significant difference among grade levels in their total motivation towards EFL vs. ELF ( $F(5, 47)=8.39$ ;  $p < 0.05$ ), thus confirming that the second null hypothesis can be rejected and that a difference in ELF and EFL as mediated by grade level can be confirmed (see Table 4).

**Table 3**

*Descriptive statistics for ratings of motivation determinants by grade level*

		1 ESO (n=8)		2 ESO (n=8)		3 ESO (n=11)		4 ESO (n=13)		1 Bach. (n=8)		2 Bach. (n=5)	
Variable	Stat.	EFL	ELF	EFL	ELF	EFL	ELF	EFL	ELF	EFL	ELF	EFL	ELF
Integrative	M	5.75	5.59	5.28	4.94	5.55	5.89	5.29	5.40	5.63	6.03	<b>3.50**</b>	<b>6.40**</b>
	SD	0.82	1.03	0.66	1.11	1.32	1.06	1.27	1.19	1.27	0.94	1.33	0.29
Instrumental	M	6.32	6.64	5.30	5.27	6.05	6.40	5.79	5.91	5.70	5.93	<b>4.57*</b>	<b>6.31*</b>
	SD	0.90	0.46	1.13	1.27	0.89	0.49	0.90	0.96	0.87	0.80	1.62	0.53
Valence	M	<b>5.93*</b>	<b>6.25*</b>	5.36	5.18	<b>6.16*</b>	<b>6.67*</b>	5.75	5.77	6.13	6.33	4.84	6.4
	SD	0.15	0.38	0.71	1.06	0.77	0.41	1.20	1.09	0.79	0.74	1.32	0.75
Expectancy	M	6.08	6.25	5.45	5.55	<b>5.98*</b>	<b>6.42*</b>	5.80	5.81	5.58	5.77	<b>4.80**</b>	<b>5.86**</b>
	SD	0.40	0.30	0.89	0.90	0.84	0.33	1.10	1.06	0.82	0.97	1.36	0.80
Ability	M	<b>5.90**</b>	<b>6.26**</b>	5.46	5.56	5.96	6.15	5.57	5.69	<b>5.45*</b>	<b>5.93*</b>	<b>4.80**</b>	<b>6.36**</b>
	SD	0.37	0.41	0.96	0.90	0.66	0.90	1.31	1.23	0.85	0.94	1.44	0.68
Total Avg. Motivation	M	5.99	6.20	5.38	5.30	<b>5.94*</b>	<b>6.30*</b>	5.64	5.72	5.69	6.00	<b>4.50**</b>	<b>6.27**</b>
	SD	0.33	0.27	0.75	0.99	0.78	0.45	0.93	0.91	0.79	0.75	1.26	0.40

*Note.*

\* = ELF significantly greater than EFL at  $p < 0.05$

\*\* = EFL significantly different than ELF at  $p < 0.05$

Source: own elaboration

**Table 4**

*Univariate analysis of variance (ANOVA) summary of difference in total average motivation by grade level*

<b>Data Summary</b>					
Grade level	Number of obs. (n)	Mean of differences in total average motivation (ELF - EFL)	Standard deviation (SD)		
1 ESO	8	<b>0.21*</b>	0.32		
2 ESO	8	<b>-0.08*</b>	0.39		
3 ESO	11	<b>0.36*</b>	0.55		
4 ESO	13	<b>0.32*</b>	0.29		
1 Bach.	8	<b>0.34*</b>	0.68		
2 Bach.	5	<b>1.76*</b>	0.99		

<b>ANOVA Summary</b>					
Source	Degrees of Freedom (DF)	Sum of Squares (SS)	Mean Square (MS)	F-Stat	P-Value
Between Groups	5	11.53	2.31	8.39	<b>0.00**</b>
Within Groups	47	12.92	0.27		
Total	52	24.45			

*Note.*

\* = Statistically significant difference in means of difference of total avg. motivation

\*\* = Proof of statistical significance

Source: own elaboration

### **3. 3. Pathway type and. motivation towards EFL vs. ELF**

In consideration of all computations run for pathway type, the difference in level of motivation to learn English in the EFL context versus the ELF context did not vary significantly within each pathway

(see Table 5 for all descriptive statistics related to pathway type and motivation towards EFL vs. ELF). In other words, students of Sección showed no difference to students of Programa in terms of preference towards learning EFL over ELF. They did, however, demonstrate slightly more motivation to learn English regardless of English teaching approach, though this trend was not confirmed to be statistically different, as general motivation to learn English was not the focus of this study. The only statistically significant difference to be confirmed, however, occurred among Sección students and their perception of greater ability to achieve the goals for ELF over EFL ( $p=0.02$ ,  $<0.05$ ).

A t-test was run to determine statistical significance in the difference in means of difference between total average motivation for the EFL and ELF approach. As the p-value was greater than 0.05 ( $p=0.4294$ ), the third null hypothesis (i.e., there is no significant difference in total average motivation – integrative, instrumental, valence, expectancy, ability – to learn ELF over EFL between Programa and Sección students) cannot be rejected, which is to say there is a strong possibility the differences were so subtle that they could have been attributed to mere chance (see Table 6).

**Table 5**

*Descriptive statistics for ratings of motivation determinants by pathway type*

Variable	Stat.	Programa (n=21)		Sección (n=18)	
		EFL	ELF	EFL	ELF
Integrative	M	5.20	5.29	5.69	5.64
	SD	1.27	1.14	0.80	1.08
Instrumental	M	5.70	5.95	6.02	6.16
	SD	0.96	1.06	0.98	0.85
Valence	M	5.58	5.85	6.06	6.17
	SD	0.99	1.09	0.65	0.83
Expectancy	M	5.65	5.87	6.02	6.16
	SD	1.01	0.91	0.68	0.67
Ability	M	5.50	5.67	<b>5.97**</b>	<b>6.17**</b>
	SD	1.16	1.19	0.52	0.55
Total Avg. Motivation	M	5.53	5.72	5.95	6.06
	SD	0.86	0.89	0.60	0.67

*Note.*

\* = ELF significantly greater than EFL at  $p < 0.05$

\*\* = EFL significantly different than ELF at  $p < 0.05$

Source: own elaboration

**Table 6**

*T-Test summary of difference in total average motivation by pathway type*

<b>Data Summary</b>			
Pathway type	Number of obs. (n)	Mean of differences in total average motivation (ELF - EFL)	Standard deviation (SD)
Programa	21	0.20	0.54
Sección	18	0.11	0.34

<b>Unpaired T-Test Summary</b>			
Type of Test	Effect Size	T-Value	P-Value
Two-tailed (Programa = Sección)	0.2	0.65	0.52
One-tailed (Programa > Sección)	0.2	0.65	0.26
One-tailed (Programa < Sección)	0.2	0.65	0.74

Source: own elaboration

### **3. 4. Level of effort and motivation towards EFL vs. ELF**

There were a few instances in which statistically significant differences in motivation according to each determinant were identified. Students within the group of ‘medium-high’ effort showed significantly greater integrative motivation towards ELF over EFL ( $p=0.0857$  for null hypothesis, but  $p=0.0428$  for alternative hypothesis) (see Table 7 for all descriptive statistics related to level of effort and motivation towards EFL vs. ELF). In terms of instrumental motivation, both the ‘medium-low’ and ‘medium-high’ groups reported a greater affinity towards ELF than EFL (medium-low:  $p=0.0329$ , and medium-high:  $p=0.0404$ ). Overall affective orientation towards the goals of these

methods (i.e., valence) also yielded two groups with greater affinity towards ELF over EFL: medium-high effort ( $p=0.0826$  for null hypothesis, but  $p=0.0413$  for alternative hypothesis) and high effort ( $p=0.0185$  for null hypothesis). Likelihood to accomplish goals (i.e., expectancy) also held two groups with greater affinity towards ELF over EFL, namely, the medium effort group ( $p=0.028$ ) and the medium-high effort group ( $p=0.0514$  for null hypothesis, but  $p=0.0257$  for alternative hypothesis). Perception of ability to accomplish these goals resulted in the highest number of groups displaying greater affinity towards ELF over EFL: the medium effort group ( $p=0.0089$ ), medium-high effort group ( $p=0.0331$ ), and high effort group ( $p=0.0876$  for null hypothesis, but  $p=0.0438$  for alternative hypothesis).

An ANOVA was also run to determine if there existed a statistically significant difference in the means of difference between motivation towards EFL and ELF among different levels of effort. In order to attain the most accurate results, average scores for every student from each subscale representing EFL was subtracted from the same scores representing ELF. These average differences were then compared across each level of effort to determine if the fourth null hypothesis (i.e., there is no significant difference in total motivation – integrative, instrumental, valence, expectancy, ability – to learn ELF over EFL among students representing different levels of effort) could be rejected. The ANOVA score failed to reveal a significant difference among all of the mean differences in total average motivation towards EFL vs. ELF and level of effort ( $F(4, 48)=2.11$ ,  $p=0.093$ ) thus preventing the null hypothesis from being rejected. However, with the exclusion of one particular outlier in the medium effort group, the ANOVA score demonstrates a statistically significant difference among the means of difference between EFL and ELF ( $F(4, 47)=3.099$ ,  $p=0.0241$ ), thus allowing – in this particular scenario – the null hypothesis to be rejected (see Table 8).

**Table 7**

*Descriptive statistics for ratings of motivation determinants by level of effort*

Variable	Stat.	Low (n=5)		Medium-Low (n=16)		Medium (n=15)		Medium-High (n=9)		High (n=8)	
		EFL	ELF	EFL	ELF	EFL	ELF	EFL	ELF	EFL	ELF
Integrative	M	4.8	4.85	5.47	5.52	4.70	5.32	<b>5.19*</b>	<b>6.31*</b>	6.47	6.31
	SD	1.24	1.34	1.02	0.94	1.25	1.10	1.52	0.77	0.51	0.88
Instrumental	M	5.03	5.00	<b>5.82**</b>	<b>6.11**</b>	5.48	5.75	<b>5.49**</b>	<b>6.60**</b>	6.68	6.64
	SD	1.10	1.16	0.92	0.69	1.24	0.96	1.05	0.61	0.36	0.36
Valence	M	4.92	5.48	5.94	6.04	5.45	5.63	<b>6.02*</b>	<b>6.76*</b>	<b>6.32**</b>	<b>6.65**</b>
	SD	1.69	1.40	0.61	0.68	0.96	1.04	0.92	0.40	0.47	0.40
Expectancy	M	4.76	4.77	6.00	6.08	<b>5.32**</b>	<b>5.72**</b>	<b>5.84*</b>	<b>6.48*</b>	6.23	6.34
	SD	1.01	1.26	0.75	0.72	1.02	0.70	0.95	0.34	0.59	0.45
Ability	M	4.48	4.56	5.94	5.88	<b>5.05**</b>	<b>5.84**</b>	<b>6.00**</b>	<b>6.6**</b>	<b>6.18*</b>	<b>6.48*</b>
	SD	1.33	1.53	0.70	0.82	1.00	0.74	0.79	0.40	0.43	0.35
Total Avg. Motivation	M	4.80	4.93	5.83	5.92	5.20	5.65	<b>5.71**</b>	<b>6.55**</b>	6.37	6.48
	SD	1.11	1.19	0.64	0.53	0.95	0.73	0.79	0.18	0.31	0.29

*Note.*

\* = ELF significantly greater than EFL at  $p < 0.05$

\*\* = EFL significantly different than ELF at  $p < 0.05$

Source: own elaboration

**Table 8**

*Univariate analysis of variance (ANOVA) summary of difference in total average motivation by level of effort*

<b>Data Summary</b>					
Level of Effort	Number of obs. (n)	Mean of Differences in Total Average Motivation (ELF - EFL)	Standard Deviation		
Low	5	0.13	0.37		
Med-Low	16	0.09	0.37		
Medium	15	0.45	1.02		
Med-High	9	0.84	0.83		
High	8	0.11	0.13		
<b>ANOVA Summary</b>					
Source	Degrees of Freedom (DF)	Sum of Squares (SS)	Mean Square (MS)	F-Stat	P-Value
Between Groups	4	4.04	1.01	2.1182	0.093
Within Groups	48	22.88	0.48		
Total	52	26.92			

Source: own elaboration

## **4. Discussion**

This study set out to determine the interrelatedness of motivational factors previously identified in the literature and to explore the effects of grade level, pathway type, and effort level on a students' motivation to learn English by way of EFL and ELF. The principal questions set out to determine the extent to which five specific determinants (integrative motivation, instrumental motivation, effort, valence, expectancy, ability) of a learners' motivation to learn English related to the EFL vs. ELF approach and how this relationship varied across grade level, pathway type, and level of effort. There is little doubt that this study confirmed the importance of all these determinants in gauging student motivation to learn English, but the extent to which each determinant demonstrates motivation varies greatly across grade level, pathway type, and level of effort.

### **4. 1. *Determinants of motivation towards EFL vs. ELF***

In consideration of all determinants of motivation, students as a whole feel more motivated to learn English by the ELF methodology over the EFL. This trend aligns with the effects of the CLIL approach on student motivation to learn English insofar as they both yield more positive attitudes towards English as a foreign language (Lasagabaster, 2009). This trend is also observed individually among each determinant as it is collectively among all (as measured by total average motivation). Of the determinants with the greatest difference in affinity towards ELF lay integrative and instrumental (5.14% and 5.00%, respectively). Several potential factors might explain this trend. In terms of integrative motivation, students may want to associate with a vast array of English-speaking cultures, ones in which English may not even be the dominant language but may be used as the common intermediary. They perhaps recognize that knowledge of a more global English will help facilitate integration into more cultures around the globe. In terms of instrumental motivation, students may find greater applicability of global English to life after school, whether at university, in a future job, or for future travel purposes. It can also be observed that

both EFL and ELF yield higher rates of instrumental motivation than integrated motivation, a trend that runs consistent with the study by Romera and Ruiz-Cecilia (2019) in which motivation to learn English derived mainly from instrumental purposes.

Aside from integrative and instrumental purposes, students still report greater affinity towards ELF than EFL by way of valence, expectancy, and ability. Students may believe the goals of a more global English have greater appeal, are more likely to be accomplished, and are more attainable due to the very reasons listed above in addition to a perceived greater level of ease associated with the ELF approach. If the ELF approach provides students with more skills in line with their goals, they may, as a result, exhibit greater focus, investment, and energy into their studies and, by extension, find the material easier to learn. This case becomes stronger to make upon consideration of the collective student body's total average motivation towards ELF exceeding that of EFL, lending further credence to the idea that students want a more global English language education. The extent to which different groups of students demonstrate affinity towards this approach over the other, however, will be detailed below.

#### ***4. 2. Grade level and motivation towards EFL vs. ELF***

When examining grade level and student motivation, several grades demonstrate greater affinity towards ELF over EFL by way of several determinants, indicating that they are more motivated by a curriculum that incorporates a more global perspective, highlighting the non-native speaker and de-centering inner circle country linguistic and cultural practices. Upon a closer analysis of the data, one group of students in particular feels more motivated by the ELF approach in just about every aspect: 2 Bachillerato. 2 Bachillerato scored higher on ELF on every single determinant of motivation except for valence. In terms of integrative motivation, 2 Bachillerato students want to better understand, appreciate, and relate to art, literature, TV, movies, and culture from speakers of English all around the world, not just from those from countries in the inner circle. For instrumental motivation,

they want to learn English to become more knowledgeable in global issues and be able to get a job with English speakers from all over the world, not just with native speakers. Moreover, they see themselves as more likely to and more capable of achieving these more globally-minded goals than they do for goals that strictly relate to EFL and/or the native speaker. This group's affinity towards ELF may be due to an increasing realization of the aspects that matter most in knowing English: practicality and an understanding of it more as a tool to integrate into the global community, not just into countries of the inner circle.

Though 2 Bachillerato is the group that experiences the greatest difference in motivation for ELF over EFL, they are not the only group. 1 ESO, for example, demonstrates a significant preference towards ELF over EFL, specifically in the areas of valence and ability. In other words, this group of students possess a greater affective orientation towards learning ELF, and view the corresponding goals as more attractive than those of EFL. In addition, they see themselves as having a greater ability to achieve these goals. As 1 ESO students are new to secondary education, and by extension to the secondary Content and Language Integrated Pedagogy (CLIL) curriculum (one in which they learn World Geography and History in English), they may see English's application to global issues as one of the language's most practical uses.

A statistically significant difference in a student's perception of their ability to achieve the goals for ELF over EFL can also be observed for 1 Bachillerato students. 1 Bachillerato students, along with 1 ESO and 2 Bachillerato students, share the belief that the goals outlined by the ELF approach, which predominantly emphasize the ability to communicate with and understand English speakers from all over the globe (not solely native speakers), are far more attainable and within the realm of their capabilities. One potential explanation may be proximity to graduation and entry into university or the labor force. Students may begin to reimagine the utility of English as a tool to communicate principally with non-natives and may therefore view the goals of comprehensibility by and for speakers just like them as far more attainable.

What perhaps serves as the most meaningful takeaway from the findings around grade level is the fact that two out of the six sampled grade levels demonstrated a greater affinity towards the ELF approach when considering total average motivation: 3 ESO and 2 Bachillerato. If students are reporting a feeling of greater motivation towards the ELF approach, and see themselves as more capable of achieving its goals, perhaps the school should consider adapting its curriculum to the needs and interests of its students in order to establish a level of buy-in that sustains itself to and through 2 Bachillerato and that better serves them for the real world.

#### ***4. 3. Pathway type and motivation towards EFL vs. ELF***

The findings related to pathway type proved slightly less remarkable than those of grade level. While it can be observed generally that students of Sección appear to experience a greater affinity towards both EFL and ELF by way of each determinant when compared to students of Programa, students within each group (Programa and Sección) demonstrate similar attitudes towards each approach. That said, the only statistically significant data point observed lies in the difference in perception of ability to achieve goals within ELF over EFL for students of Sección.

Students of Sección may see themselves as more capable of achieving goals related to ELF than for EFL in part, at least, because of the CLIL curriculum. These students are enrolled in classes such as Geography and History in which English is the language of instruction, perhaps implicitly instilling an association between the English language and the global issues discussed in these courses. This association may consequently empower students to feel more confident about their abilities in achieving the goals required by a more global English.

Despite this one observation, however, the general trend in greater affinity towards ELF over EFL fails to apply to pathway type in

terms of total average motivation and therefore affirms that pathway type holds no true weight in determining affinity towards the EFL or ELF approach.

#### **4. 4. *Level of effort and motivation towards EFL vs. ELF***

Level of effort, in contrast to its pathway type counterpart, yielded a number of interesting significant results related to motivation towards the EFL and ELF approaches. For instance, the vast majority of the statistically significant differences between each approach occur among the students who put forth the most effort. Medium effort students, for example, demonstrate a greater affinity towards ELF than EFL in the realms of expectancy and ability. Medium-high effort students take it a step further and demonstrate a greater affinity towards ELF than EFL among every single determinant of motivation.

The one exception to this trend lies among the high effort group of students, who only demonstrate a greater affinity towards ELF than EFL within the realm of valence and ability. The reason for this exception, however, can likely be attributed to the fact that high effort students already report such high affinity for both EFL and ELF in every category of motivation. It therefore comes as no surprise that statistical significance could not be established for every determinant of motivation within this group, as these students already possess a significant affective orientation towards learning English, regardless of the approach taken towards English language instruction.

One potential reason why students who exhibit greater effort generally prefer the ELF approach lies in the amount of time this group of students devotes to their studies. The more time they devote to their studies, the more likely they are to want to reap the benefits of that investment. As the literature suggests, the ELF approach offers a more practical approach to language learning, taking consideration of the international contexts in which students will likely make use of their English. If ELF is the most practical approach for international learners of English and students recognize that fact, then those very students will

likely develop a greater affinity towards the approach that allows them to see the greatest return (practical use of the language) on their investment (effort).

## **5. Conclusion**

This study sought out to address fundamental questions around how different groups of students at the secondary level feel motivated by two distinct approaches to English language instruction and how that motivation changes based on grade level, pathway type, and level of effort. The following four null hypotheses were tested using several statistical methods including t-tests, and ANOVAs: 1) There is no significant difference in total average motivation (integrative, instrumental, valence, expectancy, ability) to learn ELF over EFL among all students. 2) There is no significant difference in total motivation (integrative, instrumental, valence, expectancy, ability) to learn ELF over EFL among students of different grade levels. 3) There is no significant difference in total motivation (integrative, instrumental, valence, expectancy, ability) to learn ELF over EFL between Programa and Sección students. 4) There is no significant difference in total motivation (integrative, instrumental, valence, expectancy, ability) to learn ELF over EFL among students demonstrating different levels of effort.

The results of this study determined that the first and second null hypotheses could be rejected, while the third and fourth could not. These outcomes are significant because they demonstrate not only how secondary students are motivated to learn English in a specific way, but also how certain groups of secondary students are motivated to learn English in a specific way by way of certain determinants. The results of this study also underscore a noteworthy discrepancy in the system. According to preliminary data gathered in the first section of the survey used for this study, students overwhelmingly reported an English class that reflected the EFL approach and an Auxiliar de Conversación that reflected the same. If students perceive their current English learning environments as one inconsistent with what most motivates them, how

are they expected to remain optimally motivated throughout their English language education career?

This study, while demonstrative of significant outcomes in affinity towards approach in English language instruction, certainly carries with it several limitations that would invite future research to further explore this topic. First, the sample size was limited to the students willing and able to participate. While an exerted effort was made to recruit as many students as possible and from a variety of groups, no material incentive was provided thus making student participation entirely voluntary. Consequently, specific groups within each variable were less represented than others thereby reducing the external validity for those groups and rendering any statistical claim less complete, often resulting in a failure to reject null hypotheses that might otherwise be rejectable. Another limitation relates to the data collected but never statistically analyzed. Gender, for instance, was reported by participants but was never used as an independent variable. In addition, student perception of the current approach used in English class was reported, but proper statistical analyses were never run to determine any sort of relationship to student motivation. Finally, statistics around combinations of independent variables (grade & pathway vs. EFL/ELF, grade & effort vs. EFL/ELF, and pathway & effort vs. EFL/ELF) were prepared but never properly analyzed.

In consideration of the limitations of this study, future research related to the interconnectedness of gender, current student perceptions of English language instruction, and a combination of student group types could all be used as independent variables against the outlined determinants of motivation in analyzing the relationship between the EFL and ELF approaches. Moreover, an analysis of these variables covering a greater number of students from different backgrounds in a variety of English learning contexts could reveal linguistic, geographic, and cultural differences in level of affinity towards the EFL and ELF approaches to English language education. While the implications of this research indicate a need for further investigation into the English language curriculum at IES Antonio Fraguas Forges and its impact on student motivation, future research including a greater geographical

diversity of surveyed students coupled with a more complete statistical analysis of variables could suggest a global shift in the way English language instruction is carried out in both bilingual and non-bilingual institutions alike.

## **Bibliographical references**

Alptekin, C. (2005). Dual language instruction: Multiculturalism through a lingua franca. TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Boğaziçi University Istanbul, Turkey.

Bilingual Program of the Community of Madrid. Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/en/inversion/madrid/educacion-bilingue>

Countries in which English language is a mandatory or an optional subject (interactive).

<https://www.uwinnipeg.ca/global-english-education/countries-in-which-english-is-mandatory-or-optional-subject.html>

Clark, U. (2013). A sense of place: Variation, linguistic hegemony and the teaching of literacy in English. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(2), 58-75.

Crystal, D. (2003) *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Davies, K.S., Patsko, L. (2013, November 25). How to teach English as a lingua franca (ELF). British Council. <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-teach-english-lingua-franca-elf>

Gardner, R. C., and Lambert, W. E.. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.

Guo, Y., and Beckett, G. H. (2007). The hegemony of English as a global language: Reclaiming local knowledge and culture in China, 40(1)

Jenkins, J. (2003). ELF and identity. *English as a lingua franca: Attitude and identity*. (pp. 190-226). Oxford University Press.

Kiczkowiak, M. (2017). Confronting native speakerism in the ELT classroom: Practical awareness-raising activities. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*.

Kiczkowiak, M., Baines, D., and Krummenacher, K. (2016). Using awareness raising activities on initial teacher training courses to tackle 'native speakerism'. *Journal of English Language Teacher Education and Development*, 19(1), 45-53.

Kruidenier, B., and Clement, R. (1986). The effect of context on the composition and the role of orientations in second language acquisition. International Center for Research on Bilingualism.

Lasagabaster, D. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL research journal*. 1(1), 4-17.

Marsh, D. (ed.). 2002. CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends, and foresight potential. Jyväskylä: University of Jyväskylä

Nagy, T. (2016). English as a lingua franca and its implications for teaching english as a foreign language. *Scientific Journal of Sapientia Hungarian University of Transylvania*. 12(1), 155-166.

Nguyen, H. H. C. (2019). Motivation in learning English language: A case study at Vietnam National University. *European Journal of Educational Sciences*, EJE, 6(1), 49-65. doi: 10.19044/ejes.v6n01a4

Pérez Cañado, M. L. (2013). Introduction to the special issue: Content and language integrated learning (CLIL) and the teaching of languages for specific purposes. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. 19(1), 12-27.

Romera, C., and Ruiz-Cecilia, R. (2019). A motivation case study of students learning English at a secondary school in Granada, Spain. *International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*. 14(1), 31-45. doi: 10.18848/2327-011X/CGP/v14i01/31-45

Shaaban, K. A., and Ghazi G. (2000). Student motivation to learn English as a foreign language." *Foreign Language Annals*, 33(6), 632-644.

Clouet, R. (2006). Native vs. non-native speakers: A matter to think over. *Journal of Philology*, University of Las Palmas of Gran Canarias.

Wen, X. (1997). Motivation and language learning with Chinese. *Foreign Language Annals*, 30(1), 234-251.

## **Annex 1**

### *Survey protocol*

---

#### **Part I. General Information**

---

1. Indicate your grade level (1 ESO - 1 BACH) and pathway type (sección vs. programa)
2. Indicate your gender.
3. Indicate your native language.
4. Indicate the language assistant status regarding your English classes throughout secondary school:
  - a. I have only had language assistants from the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand  
I have had a language assistant from places other than the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand.

---

#### **Part II.**

- a. Motivation and Class**
- b. Motivation and Language Assistant**

---

##### **a. Motivation and Class**

---

Indicate the level to which you agree or disagree with the following statements by selecting one of the following options:

1. strongly disagree
2. disagree
3. somewhat disagree
4. neutral
5. somewhat agree
6. agree
7. strongly agree

- 
1. My class emphasizes communication (listening) with English native speakers.
  2. My class emphasizes communication (listening) with speakers of English from all over the world.
  3. My class incorporates culture from only the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand.
  4. My class incorporates cultures from all over the world.
-

5. My class considers the accents of English natives only.
6. My class considers the accents of English speakers from all over the world.
7. My class brings in ideas, backgrounds, and perspectives from the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand.
8. My class brings in ideas, backgrounds, and perspectives from all over the world.

---

### **b. Motivation and Language Assistant**

---

1. The language assistants I have had have incorporated ideas, backgrounds, and perspectives from the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand.
2. The language assistants I have had have incorporated ideas, backgrounds, and perspectives from all over the world.
3. Having English native speakers as language assistants has made me more knowledgeable about the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand.
4. Having English native speakers as language assistants has made me more knowledgeable about the world in general (not just about the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand).
5. The language assistants I have had have mainly focused on cultural and linguistic aspects from the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand.
6. The language assistants I have had have mainly focused on cultural and linguistic aspects from all over the world.
7. I think having a language assistant from the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand will help me speak and use English in a global context.
8. I think having a language assistant from anywhere in the world other than the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand will help me speak and use English in a global context.

---

### **Part III. Effort**

---

1. When I learn a foreign language, I expect that: I will ...
    - a. pass on the basis of sheer luck and intelligence
    - b. do just enough work to get along
    - c. try hard to learn the language
    - d. enjoy doing all the work
  2. I will think about the words and ideas that I have learned in my classes...
    - a. hardly ever.
    - b. once or twice per week
    - c. several times during the week
    - d. daily
  3. I will spend about the following amount of time to practice the language after class:
    - a. zero hours
-

- 
- b. one hour per week
  - c. four hours per week
  - d. more than six hours per week
4. I will...
- a. not necessarily be active in speaking the language in class
  - b. answer the questions when I am called upon
  - c. volunteer answers to the questions that are easy
  - d. volunteer answers as much as possible
5. After I get my English assignments back, I will...
- a. just throw them in my desk and forget them
  - b. look them over but won't bother correcting mistakes
  - c. correct mistakes when I have time
  - d. always rewrite them, correcting my mistakes
6. I will try to speak English after class:
- a. never
  - b. when I have to
  - c. when I am offered the opportunity to do so
  - d. in a wide variety of situations and as much as possible
- 

#### **Part IV.**

- a. Integrative Determinant of Motivation**
  - b. Instrumental Determinant of Motivation**
- 

Instructions. The following are statements with which some people will agree and others will disagree. There are no right or wrong answers, since many people have different opinions. Please give your immediate reactions to each of the items. On the other hand, please do not be careless, as it is important that we obtain your true feelings. Circle the number of the alternative below the statement that best indicates your feelings about that statement.

---

#### **a. Integrative Determinant of Motivation**

---

Studying English will help me...

- 1. ...better understand, appreciate, and relate to art, literature, movies, and TV produced by native English speakers from only the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand.
  - 2. ...better understand and appreciate art, literature, movies, and TV produced in English by any culture and from any country.
  - 3. ...better understand, appreciate, and relate to the values, belief systems, and biases of native English speakers from only the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand.
  - 4. ...better understand, appreciate, and relate to the values, belief systems, and biases of English speakers from all over the world.
-

5. ...meet and converse with English natives from only the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand.
6. ...meet and converse with anyone who speaks English fluently anywhere in the world.
7. ...participate more freely in the activities (sports, cooking, dancing, singing, creative writing, etc.) of English native groups
8. ...participate more freely in the activities (sports, cooking, dancing, singing, creative writing, etc.) of groups from all over the world that speak English

---

## **b. Instrumental Determinant of Motivation**

---

Studying English will help me...

1. ...by allowing me to better understand the world of news, politics, science, business, and technology only in the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand.
  2. ...by allowing me to better understand the world of news, politics, science, business, and technology in the whole world.
  3. ...because it will make me more knowledgeable in social issues (like gender inequality, socioeconomic inequality, racism, hunger, poverty, etc.) faced by people only in the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand.
  4. ...because it will make me more knowledgeable in social issues (like gender inequality, socioeconomic inequality, racism, hunger, poverty, etc.) faced by people from all over the world.
  5. ...because it will allow me to learn about all the people from the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand who speak other languages but who use English as a hub language [a language nonnative speakers use to communicate in different contexts]
  6. ...because it will allow me to learn about people from all over the world who speak other languages but who use English as a hub language [a language nonnative speakers use to communicate in different contexts].
  7. ...in getting a job with exclusively native English speakers only from the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand.
  8. ...in getting a job with English speakers from all over the world.
  9. ...converse and communicate with English native speakers.
  10. ...converse and communicate with people from all over the world who speak English.
  11. ...communicate (in English) with the locals when I travel to English-speaking countries.
  12. ...communicate (in English) with the locals when I travel to any country in the world.
  13. ...because I will need it for university to be able to succeed at English-language classes.
  14. ...because I will need it for university to be able to succeed at any class given
-

in English.

## **Part V. Information on Learning Outcomes**

- a. Valency**
- b. Expectancy**
- c. Ability**

### **a. Valence**

How important are these outcomes of your English class to you? Indicate the number that best represents your feelings about each statement.

1. Very significantly
2. Significantly
3. Somewhat significantly
4. Neutral
5. Somewhat insignificantly
6. Insignificantly
7. Very insignificantly

1. To speak English like a native.
2. To speak English well enough to communicate.
3. To be able to communicate with native English speakers from one of 7 inner circle countries.
4. To be able to communicate with any English speaker from anyone in the world.
5. To be able to read English documents/material in English the English speaking world
6. To be able to read English documents/material in English from all over the globe.
7. To better understand native English people and their way of thinking
8. To better understand people from all over the globe who speak English and their way of thinking
9. To learn about the culture and customs of only the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand
10. To learn about the culture and customs of all countries where English is spoken as a main language OR hub language.

### **b. Expectancy**

How probable is it that you will achieve the below outcomes based on previous and current circumstances? Indicate the expected probability for each outcome.

1. Very probable
2. Probable

3. Somewhat probable
4. Neutral
5. Somewhat improbable
6. Improbable
7. Very improbable

1. To speak English like a native.
2. To speak English well enough to communicate.
3. To be able to communicate with native English speakers from one of 7 inner circle countries.
4. To be able to communicate with any English speaker from anyone in the world.
5. To be able to read English documents/material in English the English speaking world
6. To be able to read English documents/material in English from all over the globe.
7. To better understand native English people and their way of thinking
8. To better understand people from all over the globe who speak English and their way of thinking
9. To learn about the culture and customs of only the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand
10. To learn about the culture and customs of all countries where English is spoken as a main language OR hub language.

### **c. Ability**

What do you think of your own ability to achieve the below outcomes? Indicate your estimated ability for each outcome.

1. Very capable
2. Capable
3. Somewhat capable
4. Neutral
5. Somewhat incapable
6. Incapable
7. Very incapable

1. To speak English like a native.
2. To speak English well enough to communicate.
3. To be able to communicate with native English speakers from one of 7 inner circle countries.
4. To be able to communicate with any English speaker from anyone in the world.
5. To be able to read English documents/material in English the English

- speaking world
6. To be able to read English documents/material in English from all over the globe.
  7. To better understand native English people and their way of thinking
  8. To better understand people from all over the globe who speak English and their way of thinking
  9. To learn about the culture and customs of only the US, UK, Australia, Canada, Ireland, New Zealand
  10. To learn about the culture and customs of all countries where English is spoken as a main language OR hub language.
- 

Source: own elaboration



## ***Ansiedad en refugiados ucranianos y aprendizaje de ELE***

### ***Anxiety in Ukrainian refugees learning Spanish as a Foreign Language***

**Emilio Iriarte Romero**

Universidad de Granada

[eiriarte@ugr.es](mailto:eiriarte@ugr.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-9596-1853>

**Kyoko Ito-Morales**

Universidad de Granada

[kyoko@ugr.es](mailto:kyoko@ugr.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-9095-8797>

**DOI: 10.17398/1988-8430.38.309**

Fecha de recepción: 11/01/2023

Fecha de aceptación: 16/06/2023



Iriarte Romero, E., e Ito-Morales, K. (2023). Ansiedad en refugiados ucranianos y aprendizaje de ELE. *Tejuelo*, 38, 309-341.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.309>

**Resumen:** El presente estudio se enmarca en las bases de los enfoques humanistas y analiza las variables afectivas cuando se manifiestan en la clase de español como lengua extranjera (ELE, en adelante). Esta investigación se centra en el estudio de los efectos y manifestaciones de la ansiedad en un grupo meta compuesto por refugiados ucranianos. El interés de este análisis se enfoca en satisfacer una necesidad urgente a causa de la situación y demanda que los miembros del grupo meta requieren, ya que las conclusiones aportadas darán luz a diversos ámbitos del mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera para discentes de esta nacionalidad. Los datos se obtuvieron por medio de un cuestionario y se analizaron desde una perspectiva mixta. Los resultados obtenidos demuestran que la ansiedad está presente en el grupo meta en un nivel bajo, lo cual puede estar provocado por una serie de factores endógenos y exógenos que entran en juego en diversos grados. Las conclusiones establecen que el factor de la ansiedad es relevante para el proceso de adquisición de ELE y, por lo tanto, es un componente que se debe tener en cuenta en múltiples facetas relacionadas con la enseñanza de idiomas.

**Palabras clave:** ansiedad; factores afectivos; enfoques humanistas; ELE; enseñanza de lenguas extranjeras.

**Abstract:** The present research is based on the foundations of the humanistic approaches and analyzes the affective variables that take place in the Spanish as a Foreign Language learning process (SFL, henceforth). This paper focuses on both the study of the effects and manifestations of anxiety in a target group made up of Ukrainian refugees. The interest of this analysis is based on satisfying an urgent social need due to the situation and demand that the members of the target group require, and hence the conclusions provided will shed light on various areas of the world of teaching SFL to students of this nationality. Data were obtained through a questionnaire and analyzed from a mixed perspective. The results obtained show that anxiety is present in the target group at a low level, which may be caused by a series of endogenous and exogenous factors that come into play to varying degrees. The conclusions establish that the anxiety factor is relevant to the SFL acquisition process and, therefore, is a component that must be taken into account in multiple facets related to language teaching.

**Keywords:** anxiety; affective factors; humanistic approaches; SFL; foreign language teaching.

# I ntroducción

La realidad del aula debe ir en consonancia con las necesidades que el contexto social, económico y político genera en el alumnado. La situación actual en la Unión Europea exige la búsqueda de soluciones didácticas en países de acogida a causa del entorno hostil y bélico en el que uno de sus Estados miembro se encuentra. Dichos factores obligan a buscar soluciones empíricas enfocadas en facilitar y satisfacer las necesidades educativas que los ciudadanos refugiados de Ucrania demandan. Por esta razón, esta investigación se centra en el análisis de los factores afectivos en el aula de español como lengua extranjera. Particularmente, se investigan los efectos de la ansiedad en un grupo meta compuesto por 30 refugiados ucranianos que realizan un curso intensivo de español de 80 horas en un Centro de idiomas de una universidad española.

El curso está enmarcado en el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, en adelante) y un

rasgo que caracteriza la particularidad de los discentes es la heterogeneidad en la edad, ya que se encontraba una ratio que va desde los 9 hasta los 72 años. Los componentes del grupo proceden de diversas familias y miembros que se vieron forzados a dejar su país (Ucrania) por razones bélicas y que habían sido acogidos por una universidad española. En cuanto al género de los participantes, 28 eran mujeres y dos eran varones menores de edad. También, se observa un factor heterogéneo con relación al componente laboral, puesto que encontramos usuarios que cursan estudios de educación primaria, secundaria, universitaria, junto con docentes de diversas áreas de conocimiento como la economía, la enseñanza de idiomas, etc. Además, había profesionales de diversas ramas laborales, tales como la informática, la psicología, ciencias políticas, sociología, etc.

La importancia de esta investigación está basada en ofrecer resultados que aporten información empírica a docentes y especialistas que se encargan de impartir cursos de lengua extranjera a un grupo meta que posee unas peculiaridades muy concretas que exigen soluciones inmediatas y una actuación urgente. Dentro de estas necesidades, es prioritario establecer cómo la ansiedad actúa en lo concerniente al aprendizaje del español como lengua extranjera para, de esta manera, intervenir de modo certero a la hora de diseñar soluciones y programas futuros.

El objetivo principal de este estudio está enfocado en el análisis de la ansiedad como factor afectivo y en su influencia en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Por lo tanto, el enfoque empírico que se ha utilizado está encaminado a detectar aquellos síntomas en los que se evidencia dicho fenómeno afectivo, así como la influencia y consecuencia que dicha sintomatología ejerce en el proceso de adquisición de dicha lengua extranjera. Las conclusiones que se obtengan serán una aportación esencial para seguir diseñando programas educativos que vayan dirigidos al perfil del alumnado descrito anteriormente y es en este aspecto en el que se asienta lo novedoso de este estudio.

La naturaleza de este análisis responde a una tipología mixta de variables, ya que, por un lado, se analiza información de índole cuantitativa (discreta) y, por otro lado, información cualitativa (nominal). La obtención de datos se realizó por medio de una encuesta avalada por expertos que presenta un índice de confiabilidad del 0,9. A grandes rasgos, se puede afirmar que los resultados no responden a las expectativas previas, en parte porque se ha observado que, en algunos sujetos, la situación que están viviendo les provoca una motivación del tipo instrumental, mientras que los índices de ansiedad son bajos.

Partiendo de la siguiente afirmación: “Success in language learning depends less on materials, techniques and linguistic analyses and more on what goes on inside and between the people in the classroom.” [El éxito en el aprendizaje de idiomas depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro y entre las personas en el aula.] (Stevick, 1980, p.4), la justificación de este estudio se enmarca dentro del enfoque que da una gran relevancia al componente afectivo en la enseñanza de idiomas, el cual viene avalado por los enfoques humanistas.

## **1. Marco Teórico**

Es necesario tener en cuenta que el estudio de los factores afectivos proviene de los datos aportados por la psicología social, especialmente por Erikson (1950) y Maslow (1987). Dichos autores propusieron una serie de teorías relacionadas con el área de la personalidad. Sus conclusiones y bases empíricas dieron lugar a la creación de un grupo de métodos de enseñanza que tenían una visión pedagógica en la que las diferencias individuales del alumnado deberían ser consideradas como prioritarias en la enseñanza de idiomas. Dichos métodos surgieron en la década de los años 70 y se enmarcaron en una perspectiva de la enseñanza conocida como enfoques humanistas. De este modo, aportaciones como el método silencioso (Gattegno, 1972), sugestopedia (Lozanov, 1978), respuesta física total (Asher, 1966, 1969, 1977), entre otros, vinieron a demostrar la importancia de una enseñanza centrada en el alumno y sus diferencias individuales. El

estudio de Scovel (1978), cuyo título original era *The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research* [El efecto del afecto en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una revisión de la investigación sobre la ansiedad] supuso un avance y un punto de inflexión en el estudio de la ansiedad en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho autor sugirió la necesidad de establecer una conceptualización epistémica en lo concerniente a un concepto conocido como la ansiedad lingüística, lo cual supuso un paso de gigante a la hora de establecer y diseñar instrumentos de medición y observación de dicho fenómeno. Más tarde, en la década de los años 80, el enfoque comunicativo predomina sobre otros y la perspectiva humanista queda relegada a un segundo plano, pero, paradójicamente, es en esta década cuando surge la teoría del filtro afectivo, propuesta por Krashen (1982). Dicha teoría menciona la ansiedad como una variable afectiva, junto con la autoconfianza y la motivación. Horwitz et al. (1986), tras una serie de estudios acerca de los factores afectivos, afirmaron que la ansiedad era el factor que tenía un impacto más directo en el aprendizaje de un idioma. En la misma línea encontramos a Arnold, que también afirma que “la ansiedad es probablemente el factor afectivo que más atención ha recibido por parte de la investigación en el ámbito del aprendizaje de una segunda lengua, junto con la motivación y la autoestima”. (2019, p. 35)

En 2002, con la publicación del MCER, esta visión humanista se refleja en la enseñanza de las competencias generales. Más concretamente en la competencia existencial, la cual queda definida de la siguiente manera:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas; sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad. (Instituto Cervantes, 2002, p. 103)

De dicha afirmación se desprende que tanto la dimensión afectiva como la cognitiva son esenciales en el aprendizaje de un idioma. Muchos estudiosos han dedicado sus investigaciones a dichos

factores afectivos, de los cuales destacan Stevick (1989), Madrid (1995), Dörnyei (2001), Chemi y Lund (2015), Bellocchi et al. (2017), Arnold (2019) e Ito-Morales y Morales (2021).

En la actualidad, Arnold (2019) sigue insistiendo en la importancia que el componente afectivo tiene en la enseñanza de idiomas al afirmar lo siguiente:

Quando un profesor imparte una clase de ELE, entre los factores que merecen su atención se encuentran aquellos que atienden a su propia dimensión afectiva y a la de los alumnos. Existe una estrecha relación entre la asignatura de lengua, la manera de ser del estudiante y el modo en que se siente. Hay un vínculo directo entre el aprendizaje, la imagen que tiene un individuo de sí mismo y la forma en que se evalúa como usuario de un sistema lingüístico que aún no domina. (p.15)

Gregersen y MacIntyre definieron la ansiedad como “the worry and negative emotional reaction when learning and using a second language and is especially relevant in a classroom where self-expression takes place” [La preocupación y la reacción emocional negativa al aprender y usar una segunda lengua, es especialmente relevante en clase, que es donde se lleva a cabo la autoexpresión.] (2014, p. 3). Desde la perspectiva de Gkonou et al. (2017) la ansiedad aumenta entre los estudiantes pertenecientes a niveles avanzados, ya que su percepción de encontrarse en un contexto más exigente les conduce a dudar de su competencia en la lengua extranjera. Desde la perspectiva de Rabadán y Orgambidez (2018) la ansiedad obstaculiza el aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que produce sentimientos de temor e inseguridad.

Doubek y Anders (2013) comentan que es difícil determinar cuáles son las causas definitivas que provocan la ansiedad y, consecuentemente, estos investigadores afirman que es un problema que podría resultar bastante complicado, ya que la ansiedad está influenciada por muchos factores de diversa índole, es decir, biológicos, psicológicos, sociales u otros.

La clasificación de la ansiedad se ha establecido desde dos áreas de conocimiento diferentes. Por un lado, hay que tener en cuenta la perspectiva psicológica tradicional en la que podemos encontrar la

ansiedad de rasgo y la ansiedad de estado. De acuerdo con el punto de vista de Scovel (1978) la ansiedad de rasgo se produce a causa de factores determinantes de la personalidad y posee la característica de permanencia, por ello está provocada por factores endógenos, mientras que para Spielberger (1983) la ansiedad de estado es una respuesta temporal a un estímulo particular y, como resultado, está provocada por factores exógenos. Por otro lado, desde la perspectiva lingüística y de la enseñanza de idiomas, esta fenomenología es conocida como ansiedad lingüística. Este tipo de ansiedad, desde el punto de vista de Horwitz (2001), se relaciona con las reacciones emocionales negativas de los discentes en lo concerniente a la adquisición de un idioma extranjero. Esta tipología de ansiedad se percibe como un fenómeno complejo que posee diferentes dimensiones y que se compone de elementos definitorios de la personalidad y los factores individuales tales como valores, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras (Horwitz et al., 1986).

Desde el punto de vista de Horwitz y Young (1991) existen dos metodologías distintas que están orientadas a la identificación de la ansiedad lingüística. En primer lugar, establecen el denominado enfoque de transferencia, en el que este fenómeno se considera una manifestación de otras tipologías de ansiedad. En segundo lugar, definieron el enfoque único, en el cual se produce una correlación entre el nivel de rendimiento en la lengua extranjera con el nivel de ansiedad lingüística, pero, al contrario que el enfoque de transferencia, no hay ninguna manifestación de otros tipos de ansiedad.

Un aspecto relevante en torno a la fenomenología de la ansiedad lingüística se relaciona con los conceptos de causa y efecto. Para algunos expertos en esta área, la ansiedad es una consecuencia, mientras que para otros es la causa. Entre los primeros nos encontramos con Sparks y Ganschow (1991), los cuales afirmaban que la ansiedad lingüística es una consecuencia que viene causada por el bajo nivel de dominio que posee el alumnado de la lengua extranjera. Sin embargo, para otros investigadores como xzHorwitz (2001), la ansiedad es una causa porque es el resultado de un bajo rendimiento, lo cual es un factor divergente con el proceso de codificación lingüística del aprendiente.

Desde la perspectiva de Cordeiro (2018), las conclusiones de muchas investigaciones establecen una correlación de la ansiedad en el aula de idiomas con factores individuales, tales como la introversión, la extroversión, la autoestima, etc.

Más recientemente, se está observando un giro en las investigaciones acerca de la ansiedad lingüística, ya que este fenómeno en el pasado ha estado impregnado mayoritariamente de una carga negativa en una vasta mayoría de los estudios asociados a esta variable. Sin embargo, a partir de la tendencia de la psicología positiva desarrollada por Frederickson en 2013, se ha venido observando un aumento en el número de investigaciones que orientan sus objetivos hacia el estudio y análisis de las emociones positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado en el área de las lenguas extranjeras.

Un año más tarde, Dewaele y MacIntyre (2014) sugirieron un nuevo concepto denominado deleite del idioma extranjero 1 y, a través de dicho concepto, afirmaron que las emociones positivas, en contraste con las emociones negativas o ansiedad lingüística, tienen una cierta relación, pero son independientes la una de la otra, aunque dejaron claro que ambos conceptos no son una fenomenología opuesta dentro del área del aprendizaje de lenguas extranjeras.

A grandes rasgos, se puede afirmar que la psicología positiva ofrece la posibilidad de llegar a ser un factor determinante en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. De acuerdo con la perspectiva que nos ofrecen MacIntyre, Gregersen y Mercer (2016), la psicología positiva se enfoca principalmente en el desarrollo y activación de las fortalezas de los discentes por medio de la concienciación en la evolución del propio proceso de aprendizaje. En cierta medida, podemos decir que esta nueva tendencia se enfoca en el desarrollo y entrenamiento para formar un alumnado con niveles altos de resiliencia y autosuperación.

De acuerdo con la perspectiva de Horwitz (2017), la ansiedad conlleva un factor de autorrepresentación auténtica, la cual actúa como

---

1 Foreign Language Enjoyment (FLE), en inglés.

factor generador de dicho fenómeno. Esta autora explica este fenómeno al afirmar que los estudiantes de idiomas encuentran, con cierta frecuencia, una serie de obstáculos que se sitúan y localizan entre el proceso comunicativo en la lengua extranjera y la representación propia de su identidad auténtica que se genera al comunicarse en dicho idioma.

En relación con la ansiedad y algunas destrezas, en un estudio sobre la comprensión lectora, Rodrigo (2019) presta atención a los factores afectivos enfocándose en la frustración ante retos desmedidos. También, Caldera y Abreu (2019) hicieron un análisis de este tema y recomiendan que se produzca una ansiedad de grado moderado en la expresión escrita. Falero (2016) también asegura que destrezas tales como la comprensión auditiva o la expresión oral aumentan la ansiedad y proponen que los elementos ansiógenos se reduzcan mediante el uso de la tecnología o de apps. En una investigación realizada en Corea del Sur, Kim y Choi (2023) afirman que la ansiedad por el aprendizaje del inglés, en aprendientes que habían obtenido los mejores resultados, afectó positiva y significativamente en su rendimiento.

También, se ha analizado el impacto que el estudio de idiomas en inmersión tiene sobre la ansiedad. Muchas de estas investigaciones han concluido que este factor se reduce tras haber participado en un programa de movilidad. Como ejemplo, se puede citar el estudio de Trenchs-Parera y Juan-Garau en 2014. Estos investigadores analizaron los efectos de los programas de movilidad en un grupo meta de estudiantes universitarios españoles tras su estancia en un país angloparlante. Los resultados del cuestionario indicaron que los niveles de ansiedad, con relación a la comunicación en lengua inglesa, disminuyeron considerablemente (Trenchs-Parera y Juan-Garau, 2014).

Un aspecto relacionado con la ansiedad es el factor de la evaluación y, más concretamente, de los exámenes. Según las conclusiones obtenidas por Elkhayma (2020), muchos estudiantes parecen tener un sentimiento permanente de ansiedad ante los exámenes. Esta afirmación va en paralelo con las inferencias obtenidas previamente por otros investigadores, tales como Horwitz et al. (1986),

Young (1986), Gardner (1987), Skehan (1991) y Ganschow y Sparks (1996).

En cuanto a la medición de la ansiedad es necesario mencionar que Horwitz et al. (1986) propusieron una teoría que predice la ansiedad de los estudiantes de idiomas extranjeros en el aula y desarrollaron la Escala de Ansiedad en el Aula de Idiomas Extranjeros (FLCAS2), la cual incluía tres dominios: aprensión comunicativa, ansiedad ante los exámenes y miedo a la evaluación negativa. También, es necesario mencionar la existencia de investigaciones que utilizan una escala de tres niveles: ansiedad baja, media y alta. Como ejemplo de esta última tendencia se puede citar el estudio de Ganschow y Sparks realizado en 1996.

Se evidencia que, desde las aportaciones teóricas y empíricas de Ehrman (1996), la ansiedad provoca una serie de mecanismos de defensa en el alumnado que les permite, en mayor o menor grado, poder evadirse de dicho fenómeno. Este autor reconoció principalmente cuatro tipologías de defensa, tales como los comportamientos de fuga o retirada, los comportamientos de manipulación grupal, los comportamientos agresivos y los comportamientos de compromiso.

En resumen, podemos afirmar que la ansiedad ha sido un factor común de análisis en múltiples investigaciones. Dichos estudios se han enfocado en analizar este componente afectivo desde diferentes perspectivas. Una de ellas se relaciona con la correlación entre ansiedad y enseñanza de idiomas. A esta línea de investigación se unen aquellos estudios que analizan la ansiedad y su relación con las etapas de aprendizaje de idiomas. Otro aspecto para resaltar, con relación a los efectos de la ansiedad, está vinculado con su decrecimiento en el área de los programas de movilidad. La ansiedad también se relaciona con la evaluación y la realización de pruebas, hecho que queda manifestado en las mediciones más utilizadas en este factor afectivo. Además, otra cuestión importante que hemos de destacar es la correlación de la ansiedad con los factores individuales y con la propia identidad. Sea

como fuere, la ansiedad es un factor esencial a la hora de analizar áreas de investigación relacionadas con la enseñanza de idiomas.

## **2. Metodología**

Considerando los antecedentes y las teorías estudiadas previamente, el objetivo principal de la presente investigación está enfocado en indagar si se manifiesta la ansiedad en refugiados ucranianos en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Para facilitar el estudio, se plantean las siguientes preguntas de investigación (en adelante, PI):

PI 1: ¿Sienten los refugiados ucranianos ansiedad en el aula de ELE?

PI 2: En caso afirmativo, ¿sienten los refugiados ucranianos ansiedad causada por algún motivo específico?

PI 3: ¿Cuáles son los factores que provocan o eliminan la ansiedad en el aula de ELE para los refugiados ucranianos?

Para contestar a estas PI, se optó por la metodología mixta que consiste en un análisis cuantitativo, por un lado, y un análisis cualitativo por el otro. La principal causa que permitió determinar la metodología mixta se basó en el hecho de que esta tipología de investigaciones es adecuada para examinar temas que poseen una naturaleza compleja (Creswell, 2009).

### **2.1. Participantes**

Los participantes que conformaban el grupo meta eran 30 refugiados ucranianos que realizaron un curso intensivo de español de 80 horas en un centro de idiomas de una universidad española durante el periodo de abril a mayo de 2020. Por la situación política del país de origen, la gran mayoría de los refugiados ucranianos que llegan a España son mujeres, por lo que el desequilibrio de género de nuestros

participantes ha sido inevitable (Desviación Típica (DT)=,183). Asimismo, somos conscientes de la diversidad en cuanto a la edad (mínimo 9 años máximo 76, DT=15,284), la profesión y la educación recibida, los cuales han sido los factores que causaron los valores atípicos detectados en el análisis cuantitativo. No obstante, esa variedad ha aportado unos datos enriquecedores a la hora de realizar el análisis cualitativo.

## **2.2. Instrumentos**

Son múltiples los instrumentos disponibles para medir la ansiedad desde diversas perspectivas. De este modo, podemos citar las diferentes tipologías de escalas a las que Furlan (2006) hace alusión: German Test Anxiety Inventory de Hoddap, Cuestionario de Ansiedad y Rendimiento de Aguilar, Cognitive Test Anxiety Scale de Cassady y el Cuestionario de Ansiedad en los Exámenes (CAEX) de Valero. Por otro lado, Valero (1999) también se refiere a diversas tipologías de medición de este fenómeno y, entre otras, podemos destacar las siguientes: Test Anxiety Scale de Sarason, SuinnTest Anxiety Behavior Scale de Suinn, Test Anxiety Inventory de Ware, Self-Assessment Inventory de Ayora, Achievement Anxiety Test de Plake, Sport Competition Anxiety Test de Cheathan, entre otros.

En el caso de esta investigación, dentro del área del análisis cuantitativo, se utilizó el cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) elaborado por Horwitz et al. (1986). A pesar de que la publicación original del cuestionario no es muy reciente, FLCAS se sigue aplicando activamente para los estudios de la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras. Por ejemplo, Morgan y Katz (2021) en el caso del aprendizaje del español como lengua extranjera, Dewaele et al. (2019), en el área del inglés como lengua extranjera y en el estudio de Resnik et al. (2021) sobre la influencia de COVID-19 entre otros. FLCAS consta de 33 ítems con la medida de la escala de Likert (de 1 a 5) e incluye preguntas para identificar las posibles causas (endógenas y exógenas) que pueden causar la ansiedad. De este modo identifica parámetros causales tales como la ansiedad con relación a la

comunicación en lenguas extranjeras, cometer errores, la influencia de los compañeros de clase, la relación con el profesorado, las clases de lenguas extranjeras, la evaluación y los exámenes (Horwitz et al., 1986). Puesto que la mayoría de los participantes entendían inglés como lengua vehicular, se han utilizado las preguntas del cuestionario original en inglés. Los datos de ítems con las preguntas inversas (por ejemplo “I feel confident when I speak in foreign language class”) se han convertido en los valores para medir el grado de ansiedad. En consecuencia, el número 1 indica el menor grado de ansiedad y el 5 equivale a un mayor grado de ansiedad para todas las preguntas. Tanto para cada tipo de ansiedad como la ansiedad en total, se han calculado las medias de los ítems correspondientes. El programa de medición utilizado para el análisis cuantitativo fue SPSS 26, un software que nos ha servido para llevar a cabo un análisis estadístico completo.

Por otro lado, para el análisis cualitativo, se realizaron 3 entrevistas semiestructuradas con una duración que oscila entre los cinco y los nueve minutos. Los criterios que se utilizaron para la selección de las participantes fueron los siguientes: la capacidad de comunicarse en inglés como lengua franca, la disponibilidad y la voluntad de las participantes y la representación de las generaciones en el aula. La codificación de los colaboradores se estableció por medio de la inicial del nombre y la edad que tenían. De este modo, la participante A72 representaba la generación mayor, O46 fue elegida como participante de edad mediana y T14 como representante de la edad joven.

Las entrevistas fueron grabadas en vídeo con el consentimiento de las participantes. Seguidamente, los textos orales se recuperaron como transcripciones en documentos con formatos en Word y Excel. Finalmente, los datos obtenidos a través de las entrevistas se sometieron al programa KH Coder3 para realizar un análisis de co-ocurrence network of words4.

---

3 Programa de código abierto para el análisis de datos cualitativos asistido por ordenador.

4 Red de coocurrencia de palabras.

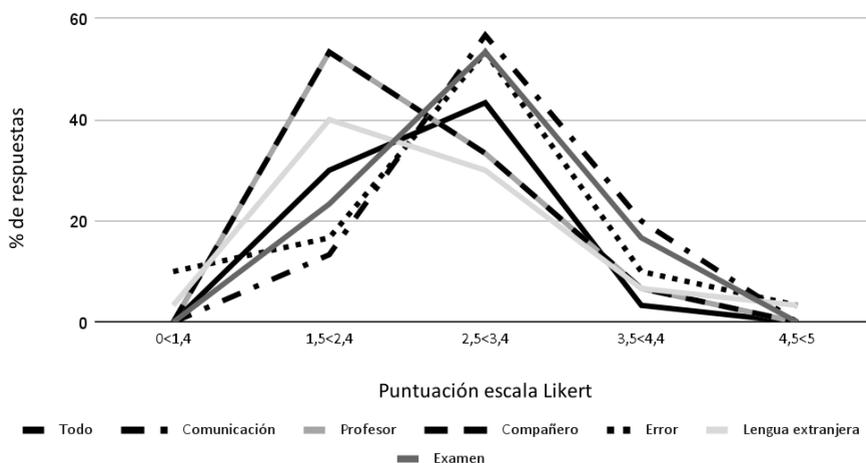
### **3. Resultados**

#### **3.1. Análisis cuantitativo**

El motivo principal de la presente investigación fue la preocupación que se percibe en gran parte de la población mundial en general y del profesorado de ELE en particular, hacia los alumnos ucranianos que fueron desplazados de su país de manera forzosa por causa del conflicto armado. Las expectativas que se esperaban a priori iban dirigidas a obtener unos resultados con un nivel de ansiedad alto a la hora de enfrentarse al aprendizaje de una lengua extranjera, concretamente ELE. No obstante, los resultados obtenidos han sido los opuestos a los esperados, ya que las muestras analizadas a través de un análisis cuantitativo niegan la presencia de ansiedad en los participantes con relación a su presencia en el aula de ELE. Tal y como se muestra en la figura 1, los picos de promedios de grados de ansiedad se centran entre el 1,5 y el 3,4, por lo que se puede observar que los participantes no se sienten muy ansiosos en el aula de ELE. Observando de una manera más detallada los resultados, se puede detectar que los bajos niveles de ansiedad que han manifestado los participantes se presentan principalmente en áreas tales como sentir miedo a equivocarse o sentir vergüenza frente a los compañeros. Estos dos parámetros apenas se producen entre los participantes del presente estudio. De igual manera, y desde una perspectiva más generalista, no se han encontrado evidencias en relación con una ansiedad especial que esté causada en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por tanto, se observa que los participantes demuestran haber tenido una experiencia satisfactoria en la clase de ELE, factor que viene determinado por la carencia de una sintomatología relacionada con unos niveles de ansiedad altos.

**Figura 1**

Promedio de diferentes causas de ansiedad



Fuente: elaboración propia, 2022

Para identificar posibles variables, que podrían ser causantes de ansiedad, se examinaron las correlaciones existentes entre el nivel de dominio de otras lenguas, el contacto previo con la lengua y la cultura españolas y la ansiedad. Dicha correlación se estableció mediante el  $r$  de Pearson. Sin embargo, ninguno de los resultados obtenidos ha sido significativo (Tabla 1), causado mayoritariamente por un tamaño limitado de muestras.

**Tabla 1**

Resultado de correlaciones entre ansiedad y otras variables

	Manejo de otras lenguas		Contacto previo con lengua y cultura española	
	$r^*$	$p^{**}$	$r^*$	$p^{**}$
Ansiedad total	-0,015	0,946	-0,059	0,789
Ansiedad comunicación	0,086	0,671	0,197	0,324
Ansiedad errores	-0,147	0,454	-0,244	0,211
Ansiedad compañeros	-0,147	0,454	-0,244	0,211
Ansiedad profesores	0,057	0,774	0,123	0,533
Ansiedad lenguas extranjeras	-0,044	0,835	-0,153	0,467
Ansiedad exámenes	0,035	0,859	0,01	0,961

Nota. \*coeficiente de correlación de Pearson; \*\* El nivel de significancia.

Fuente: elaboración propia, 2022

Por último, para examinar si el número total de las lenguas extranjeras que hablan y la influencia de la edad ejercen algún tipo de efecto sobre el grado de ansiedad observado, se han realizado las operaciones de regresión lineal. No obstante, nuevamente, ningún factor ha ejercido una influencia significativa, aparentemente debido al volumen reducido de muestras accesibles. Exceptuando una ligera fuerza negativa en el factor edad con relación a la ansiedad causada por las lenguas extranjeras (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Resultado de regresión lineal*

Variables independientes	Variables dependientes						
	Ansiedad total	Ansiedad comunicación	Ansiedad errores	Ansiedad compañeros	Ansiedad profesores	Ansiedad leng. extran.	Ansiedad exámenes
Edad	-1,764	-1,103	-0,894	-0,894	-1,913	-2,539*	-1,174
No. leng. extran. que habla	0,394	0,743	-0,484	-0,484	0,81	0,513	0,495
R2	0,135	0,055	0,052	0,052	0,131	0,228	0,053
N	22	26	27	27	27	24	27
* $p < 0,2$							

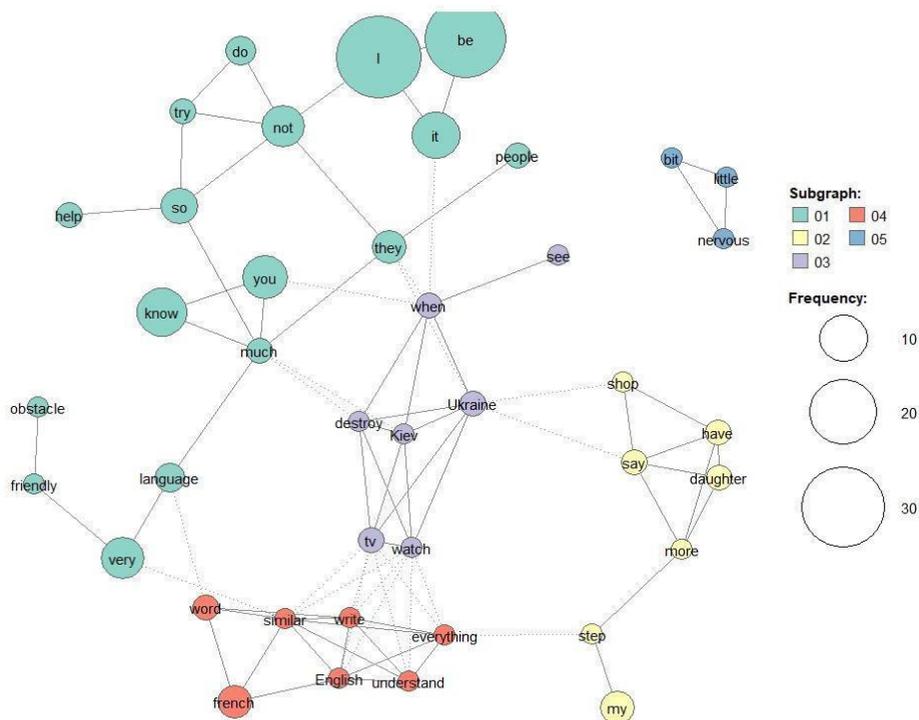
Fuente: elaboración propia, 2022

### 3.2. *Análisis cualitativo*

Para averiguar la ausencia de ansiedad entre los refugiados ucranianos en la clase de ELE, se han analizado las tres entrevistas realizadas a través de la técnica conocida como co-occurrence network of words.

**Figura 2**

Resultado de co-ocurrence network of words de entrevista con A72



Fuente: elaboración propia, 2022

A72 aceptó la entrevista muy amablemente y participó en ella de manera muy activa. Desde el principio, hasta terminar la entrevista, no mencionó que hubiera sentido algún tipo de ansiedad en las clases de ELE a las que estaba asistiendo, más bien expresaba su interés y pasión por aprender una nueva lengua. La figura 2 nos permite detectar algunas de las causas que han podido provocar una ausencia de ansiedad en esta participante. Una de las causas puede estar provocada por el conocimiento previo que la discente tiene de algunas lenguas extranjeras tales como el francés o el inglés, lo cual complementa la falta del dominio de la lengua española como lengua meta, principalmente en las situaciones en las que se comunicaba con nativos (la red conectada entre “french” “English” “understand” “everything” “write” “similar” “word”). En otras palabras, en este caso de análisis

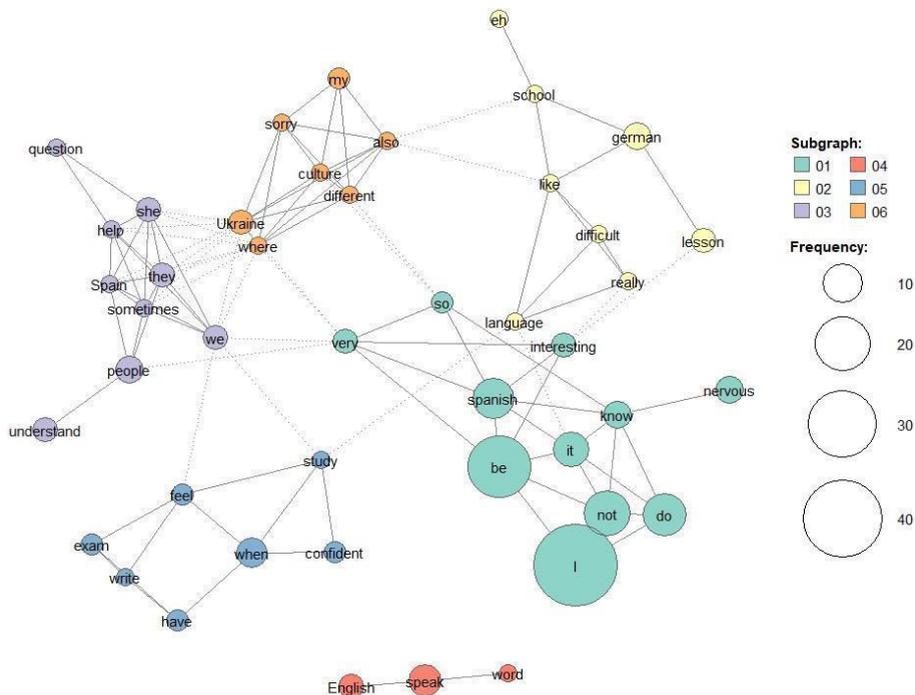
concreto, el dominio de otras lenguas extranjeras o plurilingüismo es uno de los motivos principales que han intervenido en la disminución del grado de ansiedad a la hora de enfrentarse al nuevo reto de aprender español. Es necesario mencionar que la edad no es siempre un papel determinante en la búsqueda de causas que producen el fenómeno de la ansiedad, en contraposición a lo que afirma Arnold:

La causa de la ansiedad puede variar en función de la edad. Un estudiante adulto, por ejemplo, podría llegar a experimentar sensaciones como el desconcierto, la incertidumbre o la incapacidad al no poder expresar sus ideas maduras y complejas mediante un instrumento lingüístico que le resulta todavía bastante rudimentario. (2019, p. 37).

Por otro lado, es necesario mencionar que la participante A72 comenzó a llorar cuando habló de la situación actual en Ucrania y estos factores de emoción y tristeza se pueden observar fácilmente en la red “Ukraine” “Kiev” “destroy” “TV” “watch”. ¿Cómo podemos interpretar ese hueco entre un sentimiento de pasión hacia el aprendizaje de español y un sentimiento afectivo dominado por la tristeza a causa del conflicto bélico? Una de las posibles explicaciones podría estar basada en el hecho de que la clase de ELE le está sirviendo como un espacio y un tiempo que le permite salir de la dificultad real a la que se enfrenta y, consecuentemente, actúa como una vía de escape.

**Figura 3**

Resultado de co-ocurrencia network of words de entrevista con T14



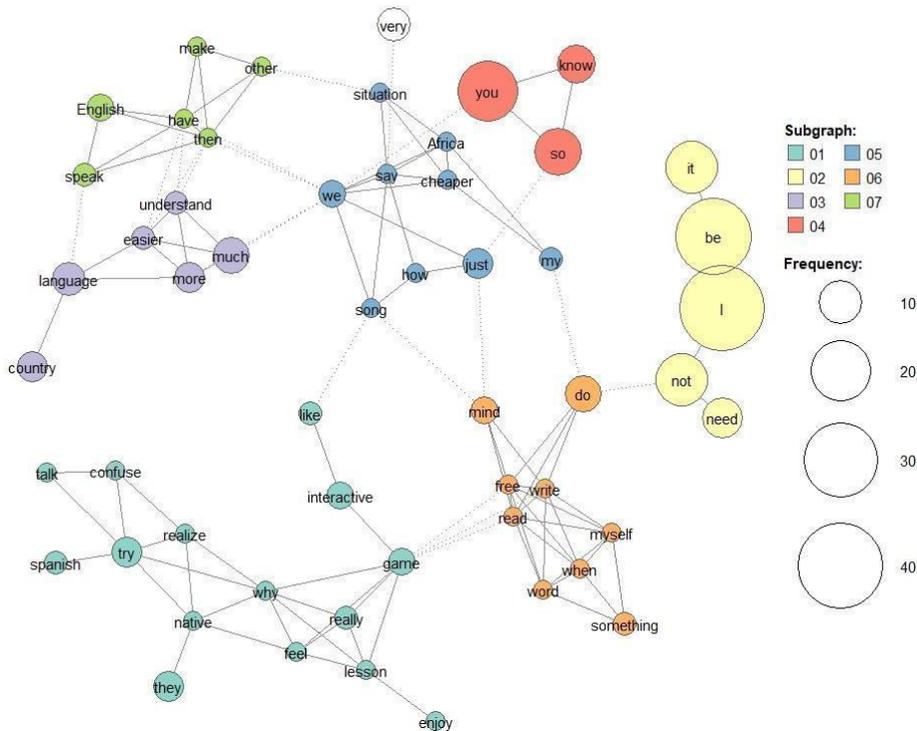
Fuente: elaboración propia, 2022

T14 es una chica adolescente que mostró una actitud positiva en la entrevista. Igual que A72, expresó su confianza firme sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque habló de su disgusto personal en el aprendizaje de la lengua alemana, el cual estaba causado por la educación recibida en el colegio. Del mismo modo que A72, en el caso de T14 la capacidad de hablar inglés ha sido una de las razones que ha provocado una cierta escasez de ansiedad, tal como se observa en la red “English” “speak” “word”. Además, habló de la amabilidad de los españoles nativos, la cual se muestra en la red “Spain” “people” “help” “understand”, etc. Por ende, el conocimiento y uso del inglés como lengua franca para la comunicación básica en el día a día, junto con la amabilidad experimentada por parte de la comunidad de acogida (en este caso España), son factores esenciales que han ejercido una

fuerte influencia a la hora de disminuir la ansiedad en el aprendizaje de ELE.

**Figura 4**

Resultado de co-ocurrencia network of words de entrevista con O46



Fuente: elaboración propia, 2022

Por último, O46, casada con hijos, fue una señora muy amigable, con ganas de seguir adquiriendo nuevos conocimientos. Expresó su gusto y placer por estar en el aula de ELE, sobre todo con respecto a la aplicación de metodologías activas como la ludificación, factor que se observa en la red “game” “interactive” “lesson” “enjoy” etc. Muestra el mismo resultado que A72 y T14. Para esta participante, gracias a su nivel de dominio de la lengua inglesa, la estancia en España y la comunicación esencial con los españoles no están siendo factores que estén dificultando su experiencia de inmersión en una cultura y lengua nuevas para ella. Al mismo tiempo, es consciente de la importancia de aprender el español, ya que la red entre “country”

“language” “understand” “easier” afirma su decisión firme de conocer y entender la lengua y la cultura españolas. Además, aparentemente su actitud de aprender español es muy determinante, ya que menciona el compromiso y obligación que siente hacia la sociedad de acogida y, de este modo, el aprendizaje de la lengua española se convierte en moneda de cambio y muestra de agradecimiento. Es por ello por lo que no siente ningún tipo de ansiedad en la clase de ELE, ya que manifestó que era su gozo y responsabilidad aprovechar lo máximo de la estancia en España.

Es necesario mencionar que, en el caso de las tres entrevistadas, se pudo observar cierta hostilidad e incluso renuncia a reconocer su conocimiento de la lengua rusa. Se observa también que, en el cuestionario, algunos de los participantes optaron por eludir la lengua rusa entre el conjunto de las lenguas que dominaban.

#### **4. Discusión**

Tal y como los resultados cuantitativos sugieren, la ansiedad que sienten los refugiados ucranianos, que han participado en este estudio en un contexto enmarcado en el aprendizaje de ELE, es muy escasa. Posiblemente, la situación particular de esta clase por su heterogeneidad demográfica, la falta de presión de evaluación, la inestabilidad y continuo cambio de la composición de clase, entre otros, ha influenciado considerablemente en los resultados empíricos.

Por otro lado, los resultados del análisis cualitativo aportan posibles explicaciones respecto de la ausencia de ansiedad entre los participantes. Concretamente, la presencia de la capacidad de expresarse en inglés, como lengua de apoyo para sobrevivir en la vida cotidiana, es un factor poderoso para disminuir la ansiedad de la comunicación en la lengua extranjera (en esta investigación, la lengua española). Esto ha sido común para las tres discentes que han sido entrevistadas. Asimismo, la postura amable de la comunidad acogedora puede favorecer la disminución de la ansiedad de aprender lenguas extranjeras. Por otro lado, como una situación específica de los refugiados ucranianos en el momento en que esta investigación se

realizó, la ansiedad en las clases de ELE se ha superado porque aprender una nueva lengua ha servido como un escape de la realidad y como una manera de incorporarse y adaptarse a la comunidad acogedora, por lo tanto, el componente motivacional ha ejercido una fuerte influencia en los bajos niveles de ansiedad. No obstante, aparentemente la situación ha cambiado conforme se va alargando el conflicto. En este sentido, en el momento en que se realizó el presente trabajo, se puede pensar que los participantes estuvieron en el periodo llamado en la teoría clásica de Lysgaard (1955) de “luna de miel” del encuentro con la nueva cultura, sobre todo enfatizando la grieta entre la tragedia en Ucrania y la vida pacífica en España. Si fue así, seguir cuidando la parte afectiva de los refugiados ucranianos en el aula de ELE es indispensable para intentar minimizar la ansiedad del alumnado.

Tal y como se ha manifestado en el marco teórico de este estudio, el fenómeno de la ansiedad se ha estudiado en lo concerniente a su graduación en los programas de movilidad orientados a una lengua extranjera. Aunque la naturaleza de esta investigación no se encuadra exactamente en dicha tipología de programas, si es cierto que las características que lo definen son totalmente similares a ellos. Con respecto a este factor es necesario afirmar que los resultados obtenidos siguen la misma línea que el estudio de Trenchs-Parera y Juan-Garau en 2014. Al igual que en dicho estudio, los niveles observados de ansiedad pertenecen a la escala baja. La diferencia en los resultados se basa en que en este estudio la ansiedad no solo se medía en relación con la expresión oral o la interacción en la lengua extranjera, sino también con otros aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de lenguas.

Los resultados también permiten inferir que, con relación al factor de la ansiedad y las destrezas, han sido la expresión e interacción orales las destrezas que han podido causar un mayor nivel de ansiedad. En este sentido, este estudio se encuentra en total consonancia con las conclusiones obtenidas por Williams y Burden (1999), los cuales afirmaban que las tareas de expresión oral pueden resultar de especial sensibilidad para el alumno hablante, ya que a la vez que nos comunicamos proyectamos una identidad (quien soy) a otras personas.

Un aspecto importante a tener en cuenta en esta sección, relacionada con la discusión de los resultados, se orienta al análisis de la existencia de una ansiedad facilitadora. Las investigaciones llevadas a cabo por Oxford (1999), Scovel (1991) y Horwitz (2010) establecen que la ansiedad puede actuar de factor motivacional en el proceso de aprendizaje, aunque Arnold (2019) afirma que dicha ansiedad facilitadora sería más conveniente denominarla tensión creativa.

Los alumnos han manifestado, con cierta frecuencia, su gratitud por las clases, así como el hecho de haberse sentido protegidos por la institución acogedora. De igual manera, han expresado su agradecimiento por la constante ayuda del profesorado que en palabras literales “han actuado de psicólogos, profesores, familiares y amigos”, lo cual ha provocado que se sientan bienvenidos y apoyados en todo momento, si bien es cierto que reconocen sentir un malestar por la situación que están viviendo y por los familiares que se han quedado en su país de origen. Los factores de apoyo que se han mencionado anteriormente han podido ser las causas por las que se han obtenido unos niveles tan bajos de ansiedad. Las inferencias que se desprenden de estos hechos nos permiten observar que los factores afectivos están estrechamente relacionados con los niveles de ansiedad en el aula de lengua extranjera, puesto que a mayor nivel de factores de apoyo externo se producen unos niveles más bajos de ansiedad.

El factor que se manifiesta en todo este contexto de investigación mencionado anteriormente puede conducir a detectar que los niveles de resiliencia en el alumnado se manifiestan en un grado alto. Se puede inferir que los factores exógenos son también factores determinantes a la hora de formar discentes con mayores niveles de resiliencia. Estas inferencias vienen a partir de las observaciones realizadas acerca de las opiniones vertidas por los participantes del grupo meta y de ahí se deriva la importancia que la resiliencia puede tener como solución a los niveles altos de ansiedad.

Finalmente, dentro de los mecanismos de defensa observados en el grupo meta, se ha percibido que el factor predominante está en

relación con los comportamientos de compromiso, el cual consta de los siguientes elementos y se puede definir del siguiente modo:

Los comportamientos de compromiso son considerados positivos o maduros como construcción de mecanismos de defensa, pero pueden ocasionalmente ser mal utilizados. Ellos incluyen la anticipación (planificación cuidadosa para alcanzar un objetivo, pero esta puede incluir una preocupación excesiva y generar sensación de incomodidad), sublimación (reflejo de deseos reprimidos a través de la competencia constructiva o la expresión artística), el humor (regresión humorística tal como risa en clase) y altruismo (ayudar o monitorear a otros en clase). (Braun, 2005, p. 249)

De todos los componentes que se han observado dentro de este mecanismo, el humor y el altruismo han sido los que se han observado con mayor frecuencia, mientras que la anticipación y la sublimación no se han detectado en ningún momento.

## **5. Conclusiones**

Las conclusiones más inmediatas que se observan en este estudio coinciden con los datos aportados por Gkonou et al. (2017) al afirmar que la ansiedad aumenta entre los estudiantes pertenecientes a niveles avanzados, ya que en un nivel de dominio bajo de ELE la ansiedad apenas se ha percibido. Teniendo en cuenta las conclusiones de Frederickson en 2013 y de Dewaele y MacIntyre (2014), en este estudio se observa una cierta fenomenología de emociones positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado en el área de las lenguas extranjeras. Se ha podido concluir que los niveles altos de motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera podrían reducir los niveles de ansiedad, al producirse el fenómeno del deleite del idioma extranjero. En términos generales, las conclusiones de este estudio se encuentran en línea con las bases y preceptos de la psicología positiva y la perspectiva de MacIntyre, Gregersen y Mercer (2016), al concluir que la activación de las fortalezas de los discentes se puede desarrollar por medio de la concienciación en la evolución del propio proceso de aprendizaje y a través del entrenamiento que forme un alumnado resiliente.

Es necesario tener en consideración que las áreas que confluyen en este estudio se relacionan con el aprendizaje de lenguas extranjeras y el trauma emocional. Si como conclusión final se infiere que la ansiedad no es el factor afectivo que prevalece, es necesario concluir que, en contextos educativos de esta índole, prevalece la interdisciplinariedad, ya que de manera anexa al proceso de enseñanza-aprendizaje hay que crear programas de reeducación emocional. Consecuentemente, es un trabajo conjunto entre profesores, pedagogos y psicólogos, que construyan la psicoterapia oportuna junto con la metodología de enseñanza más adecuada a las necesidades reales de esta tipología de alumnado. Unidas a estos factores, se debe tener en cuenta que las conclusiones que se derivan de este estudio son que los diseños psicopedagógicos que se elaboren deben tener en consideración cuestiones de factores individuales. La perspectiva de estas conclusiones va en consonancia con las ideas que sugiere Daniel Goleman:

Hasta cierto punto, cada uno de nosotros posee un temperamento innato, se mueve dentro de un espectro concreto de emociones, una característica que forma parte del bagaje con que nos ha dotado la lotería genética y cuyo peso se hace sentir a lo largo de la vida. (1995, p. 331)

Queda claro que, desde una perspectiva de naturaleza epistemológica, sería probablemente una falacia establecer una serie de pautas generalizadas y generalizables con la presunción de que todas ellas ejecutarán un proceso reparador en todos los individuos a los que se les apliquen. La naturaleza humana está dotada de rasgos genéticos distintivos que demandan diversas técnicas que se adecúen a la singularidad de la idiosincrasia genética de la que cada uno está dotado.

Como limitaciones de este estudio, se espera obtener un mayor volumen de datos, puesto que tanto el tamaño limitado como la diversidad demográfica de los participantes han causado dificultades a la hora de realizar los análisis cuantitativos. No obstante, creemos que este obstáculo se ha cubierto por el análisis cualitativo realizado para esta ocasión. De todos modos, la búsqueda de datos con mayor número

y más homogeneidad será necesaria para mejorar el análisis. Asimismo, sería interesante realizar unos estudios comparativos entre refugiados de diferente procedencia para analizar cuáles son los motivos particulares de ansiedad de cada grupo. Principalmente, hacer un estudio correlacional del fenómeno de la ansiedad entre refugiados de diversos orígenes y estudiantes de lenguas extranjeras, lo cual permitirá indagar en las diferentes causas que actúan en la fenomenología de la ansiedad (especialmente los factores relacionados con los exámenes y evaluaciones).

Además, se podría extender a un estudio sobre el mismo grupo meta de manera longitudinal para ver cómo se manifiesta el cambio y la evolución del estado de ansiedad. Como se ha mencionado anteriormente, uno de los aspectos para tener en cuenta, a raíz de las observaciones llevadas a cabo a lo largo de esta investigación, es la necesidad de seguir investigando el factor de la ansiedad desde una perspectiva longitudinal. Las futuras líneas de investigación que se embarquen en este campo de estudio necesitan poder medir y analizar este fenómeno afectivo en un periodo a largo plazo, ya que, de esta manera, se puede observar si el nivel de ansiedad permanece con connotaciones homogéneas o si, por el contrario, a medida que avanza el tiempo de estancia en el país de acogida los factores de ansiedad se van transformando.

Una futura línea de investigación que podría resultar interesante está orientada a lo que Arnold (2019) denomina el yo verdadero de la L1 y el yo limitado de la L2. Esta divergencia entre ambos yoes puede ser una causa de ansiedad lingüística, pero la cuestión que emerge de esta cuestión es si dicha tipología de ansiedad está causada por este factor exclusivamente o si, por el contrario, se pueden detectar otros factores que también sean la causa de esta variedad de ansiedad.

Un factor que ha surgido en esta investigación está enfocado en establecer si los factores ansiógenos se producen de igual modo en todas las destrezas que conllevan el aprendizaje de una lengua extranjera. En la lectura de la literatura que acompaña a este estudio se ha podido detectar que muchos expertos establecen una relación de la

ansiedad, en un grado mayor, con la destreza relacionada con la expresión e interacción orales, pero no se ha podido encontrar un estudio que verdaderamente establezca un contexto epistémico que fortalezca esta teoría. Consecuentemente, se puede sugerir que, en futuras investigaciones relacionadas con esta área, se pueda establecer la veracidad o falsedad de esta teoría.

Otro aspecto que ha surgido a lo largo de este proyecto guarda una estrecha relación con el fenómeno de la distancia lingüística. Se podría definir dicho fenómeno del siguiente modo:

Con el término distancia lingüística nos referimos a la diferencia tipológica entre dos o más lenguas, es decir, al grado de semejanza o divergencia estructural, léxica, etc. que entre ellas se da. En la enseñanza de lenguas, la distancia lingüística alude a la que existe entre la lengua primera del alumno y la lengua meta. (AA. VV, 2008)

Teniendo en cuenta dicho concepto, y las implicaciones que conlleva en la enseñanza de lenguas extranjeras, cabe preguntarse si se produce una correlación positiva, es decir, si a mayor distancia lingüística se produce un mayor grado de ansiedad o, por el contrario, no se percibe ningún tipo de correlación entre ambos factores. No se observa la posibilidad de que se produzca, en este caso, una correlación positiva, ya que es difícil establecer que a mayor distancia lingüística se produzca una disminución del fenómeno de la ansiedad. Todas estas cuestiones expuestas en este punto pueden definir una línea de investigación que permita tener un mayor conocimiento y una mayor aproximación al fenómeno de la ansiedad.

También, se ha cuestionado, en el proceso de investigación de este fenómeno, si la ansiedad se produce en el mismo grado o nivel en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, en comparación con otros campos de enseñanza, como bien podrían ser las matemáticas o cualquier otra disciplina de estudio. La respuesta a esta cuestión podría arrojar más luz al conocimiento de este fenómeno en futuras investigaciones.

Finalmente, una línea de investigación que emerge de este estudio se relaciona con las posibilidades de evitar o, al menos disminuir, este fenómeno de la ansiedad en la clase de lengua extranjera. Teniendo en cuenta que las teorías humanistas ya han sugerido técnicas y enfoques metodológicos que se centran en el alumno, es necesario seguir ahondando en este aspecto y establecer futuras investigaciones que se enfoquen en analizar los efectos que, a corto y medio plazo, tienen en el alumnado las técnicas de autoayuda tales como la atención plena, la meditación, la visualización, etc.

## Referencias bibliográficas

Asher, J. J. (1966). The learning strategy of the total physical response: A review. *Modern Language Journal*, 50, 79-84.

Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53, 3-17. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x>

Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions: The complete Teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.

AA. VV. (2008). *Distancia lingüística*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 1 de agosto de 2022 de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/distancialinguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/distancialinguistica.htm)

Arnold, J. (2019). *La atención de los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.

Bellocchi, A., Quigley, C., y Otrell-Cass, C. (2017). *Exploring emotions, aesthetic and wellbeing in science education research*. Springer.

Braun, E. N. (2005). El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Anuario*, 7 - Fac. de Cs. Humanas - UNLPam, 245-250. <https://doi.org/10.22201/ffyl.01860526p.2018.21.1198>

Caldera, G., y Abreu, O. (2019). Ansiedad específica al escribir en francófonos aprendices de español como lengua extranjera. *MarcoELE* 28, 1-20.

Chemi, T., Grams, S. D., y Lund, B. (Eds.). (2017). *Innovative pedagogy: a recognition of emotions and creativity in education*. Sense Publishers.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.

Cordeiro, D. M. (2018). *Las inteligencias múltiples como herramienta para mejorar las destrezas orales en el aula de Español como Lengua Extranjera: una investigación acción*. Universidad de Valencia.

Dewaele, J. M., y MacIntyre, P. (2014). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learners. En P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215–236). Multilingual Matters.

Dewaele, J., Magdalena, A. F. y Saito, K. (2019). The Effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL learners' anxiety and enjoyment. *The Modern Language Journal*, 103, 412-427. <https://doi.org/10.1111/modl.12555>

Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Doubek, P., y Anders, M. (2013). *Generalizovaná úzkostná porucha*. Maxdorf.

Elkhayma, R. (2020). Affective factors in foreign language education: The role of anxiety. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 5(4), 853 – 860. <https://dx.doi.org/10.22161/ijels.54.4>

Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. SAGE Publications Ltd.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton.

Falero, F. J. (2016). Anxiety on oral skills in the Spanish as a Foreign Language Classroom: a blended learning proposal among Chinese language speakers. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 11, 19-33.

Frederickson, B. L. (2013). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330–335.

Furlan L.A. (2006). Ansiedad ante los exámenes ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32-51. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v6.n1.533>

Ganschow, L., y Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80(2), 199 – 212. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb01160.x>

Gardner, R. (1987). The role of anxiety in second language performance of language dropouts. *Research Bulletin* (657).

Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools the silent way*. Educational Solutions.

Gkonou, C., Daubney, M., y Dewaele, J. M. (2017). *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Multilingual Matters.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Gregersen, T., y MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>

Horwitz E. K., y Young D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice-Hall.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>

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. En C. Gkonou, M. Daubney y J. M. Dewaele (Eds.) *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 31–49). Multilingual Matters.

Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.

Ito-Morales, K. y Morales, J. (2021). Motivación y competitividad: Un estudio en el aula de japonés como lengua extranjera. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 35, 205-219. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15724>

Kim, T.-Y., y Choi, E.-Y. (2023). Ansiedad y desmotivación en el aprendizaje del inglés en estudiantes de tercer año de secundaria de Corea del Sur. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 39, 75–91. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.22305>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Gordon and Breach Science Publishers.

Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., y Mercer, S. (2016). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters.

Madrid, D. (1995). Internal and external factors in language teaching. *Actas de las II Jornadas de Estudios Ingleses* (pp. 59-82). Universidad de Jaén.

Maslow, A. M. (1987). *Motivation and personality* (3a ed.). Harper y Row.

Morgan, W. J., y Katz, J. (2021). Mindfulness meditation and foreign language classroom anxiety: Findings from a randomized control trial. *Foreign Language Annals*, 54, 389– 409. <https://doi.org/10.1111/flan.12525>

Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 58-67). Cambridge University Press.

Rabadán, M., y Orgambidez, A. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes

universitarios portugueses: un estudio exploratorio. *Estudios sobre educación*, 35, 517-533.

Resnik, P., Moskowitz, S., y Panicacci, A. (2021). Language learning in crisis mode: The connection between LX grit, trait emotional intelligence and learner emotions. *Journal of the Psychology of Language Learning*, 3(2), 99-117. <https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/7>

Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Oxford.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>

Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. En Horwitz, E. K. y Young, D. J. (Eds.) *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 15-24). Prentice Hall.

Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100009979>

Sparks, R. L., y Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75(1), 3-16. <https://doi.org/10.2307/329830>

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait-anxiety (From Y)*. Consulting Psychologists Press.

Stevick, W. E. (1980). *Teaching languages. A way and ways*. Newbury House.

Stevick, W. E. (1989). *Success with foreign languages: seven who achieved it and what worked for them*. Prentice Hall.

Trenchs-Parera, M., y Juan-Garau, M. (2014). A longitudinal study of learners' motivation and beliefs in at home and study abroad contexts. In C. Pérez-Vidal (Ed.) *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (pp. 259-282). John Benjamins Publishing Company.

Valero, L. (1999). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes. Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de psicología*, 15(2), 223-231.

Williams, M., y Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83(2), 193-201. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00015>

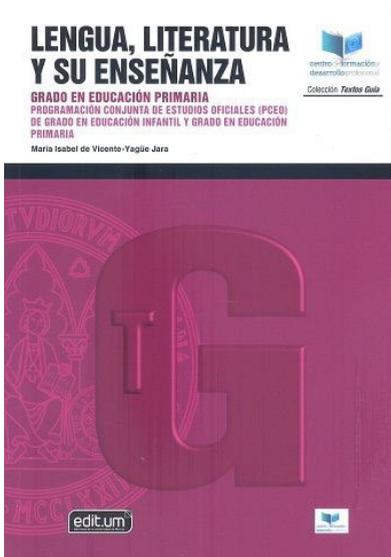
Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1986.tb01032.x>

# **Reseñas bibliográficas**

## **Bibliographic Reviews**

## Juan Francisco Gutiérrez Martín

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara (2020). *Lengua, literatura y su enseñanza*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. 170 páginas.  
ISBN 978-84-17865-60-3



María Isabel de Vicente-Yagüe Jara es Profesora Titular en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Se doctoró en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universidad de Murcia) en el año (2012) y, actualmente, desempeña el cargo de Vicedecana de Grado en la Facultad de Educación. Es también investigadora principal del Grupo de innovación docente interdisciplinar LIRA: Lenguas, Literatura, Recursos tecnológicos y Artes. Entre sus publicaciones relacionadas con la

didáctica de la Lengua y la Literatura, podemos destacar *Creatividad verbal como dominio: diseño, validación y aplicación de una prueba fundamentada en la comprensión de textos* (2019), *Innovación*

*epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del Español como Lengua Materna y Extranjera* (2019) y *La formación en la argumentación informal del comentario de textos: diseño y análisis de un modelo competencial para la Enseñanza del Español como Lengua Materna y Extranjera* (2015), entre otras. La obra que se reseña ofrece al alumnado del Grado de Educación Primaria las herramientas necesarias para enseñar la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Con este fin, los contenidos recogidos en el libro están desarrollados siguiendo las exigencias curriculares nacionales para desplegar las competencias comunicativas tanto del alumnado universitario como del alumnado de Educación Primaria, al que se enfoca la enseñanza. Para ello, el libro aborda esta formación a través de la exposición de contenidos teóricos, prácticos y metodológicos.

El libro comienza con una pequeña introducción, donde se orienta al futuro maestro de Lengua y Literatura sobre las competencias concretas que debe poseer para comenzar la enseñanza de la asignatura. Posteriormente, elabora un reparto de los siete temas teóricos (en distintos capítulos), junto con una temporalización semanal detallada del temario. A continuación, la autora muestra los criterios de evaluación que debe seguir el docente, en coherencia con lo estipulado con la Guía Docente de la asignatura, donde se recogen los métodos y criterios de evaluación, junto con su peso dentro de la asignatura. Para finalizar, este apartado viene acompañado de algunas estrategias sobre el uso del Texto Guía (recurso didáctico que recoge los contenidos teóricos y prácticos para aprobar la asignatura, a través del que se presentan los fundamentos teóricos, así como actividades prácticas para la aplicación de contenidos por parte del estudiantado universitario) y la estructura en la que se divide el contenido del libro.

Esta obra se encuentra dividida en dos grandes bloques (uno teórico y otro práctico), complementarios entre ellos. Así, el primer capítulo, comienza con una introducción histórica de sobre el origen y el desarrollo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, como una ciencia que surge en los 70. Entre sus representantes, destaca la contribución de Galisson (1986), quien propone los fundamentos

teóricos de esta nueva disciplina, y de Saussure y Chomsky como buscadores de nuevas formas didácticas de la lengua a través de las corrientes estructuralista y generativista, respectivamente.

El resto del bloque teórico trata diversos temas relacionados con la enseñanza, el uso y la transmisión de la lengua. Se destaca la relevancia del buen desarrollo del lenguaje oral y escrito, que se expone en los capítulos segundo y tercero. A la vez se insiste en la función básica del lenguaje como una herramienta de comunicación. Además, se realza la calidad que tiene para el desarrollo social y cerebral para el individuo el aprendizaje y el progreso de estas competencias. A continuación, muestra los distintos enfoques en la enseñanza de la Lengua, junto con las diversas competencias que el alumnado debe ampliar, a la vez que enseña los distintos tipos de texto, así como la importancia del léxico y la ortografía. Posteriormente, se dedica un capítulo a destacar el valor de conocer la tradición oral y la literatura infantil. Más tarde, defiende la implementación del plan lector en el aula a fin de fomentar la lectura de nuestro alumnado y el progreso de la creatividad literaria. El último capítulo del bloque teórico está dedicado a la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, que se presenta con la intención de estimular la exploración dentro del entorno universitario, indicando cómo debe llevarse a cabo.

Los siete capítulos que se incluyen en el bloque práctico hacen referencia a los siete capítulos del bloque teórico, respectivamente; es decir, en cada uno de ellos se muestran actividades complementarias a los temas planteados en los capítulos dedicados a la teoría. Con estos ejercicios, la autora pretende dar una pequeña orientación hacia el tipo de tareas que se pueden llevar a cabo para conseguir los objetivos planteados en estos capítulos. A su vez, se acompañan de los distintos Resultados de Aprendizaje (RA), y de una metodología de trabajo, la cual integra los criterios de evaluación que el docente debe tener en cuenta durante la realización de las actividades.

De acuerdo con su contenido, el público principal al que va dirigido esta obra sería el alumnado del Grado Educación Primaria, aunque también podría interesar a otros profesionales de la educación,

como graduados en Educación Infantil o Primaria, profesorado de Lengua, logopedas, orientadores educativos o psicólogos clínicos, entre otros. Gracias a este libro y a su conveniente estructura, el lector podrá obtener una sólida base estable sobre la correcta enseñanza de la Lengua y Literatura en los diferentes cursos de Primaria, ya que les dota del conocimiento básico necesario para iniciarse en la asignatura, así como de herramientas para fomentar el gusto por la lengua y la literatura en su alumnado. Toda esta información se encuentra debidamente justificada, puesto que explica claramente las razones por las que debe hacerse de esa manera, así como los resultados esperados al seguir ese camino.

En definitiva, este libro aporta un conocimiento sobre los distintos aspectos necesarios para llevar a cabo la docencia de la asignatura de Lengua y Literatura, junto con un aporte de actividades prácticas (algunas con un enfoque tradicional y otras con un enfoque más actual) para poder las utilizar en el aula y puedan servir de guía para aquellos docentes noveles como apoyo en la impartición de esa materia.

**Juan Francisco Gutiérrez Martín**

m22gumaj@uco.es

Universidad de Córdoba

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología

