

# Universidad de Huelva

Departamento de Filología Inglesa



**La producción oral del alumnado de inglés como lengua extranjera: su conexión con la habilidad de comprensión emocional, disposición a comunicarse y experiencia musical**

**Memoria para optar al grado de doctor  
presentada por:**

**Antonio Fernández García**

Fecha de lectura: 11 de abril de 2023

Bajo la dirección de las doctoras:

M<sup>a</sup> Carmen Fonseca Mora

Analí Fernández Corbacho

**Huelva, 2023**



**UNIVERSIDAD DE HUELVA**

**Programa de Doctorado “Lenguas y Culturas”**



**Universidad  
de Huelva**

**La producción oral del alumnado de inglés como lengua extranjera: su conexión con la habilidad de comprensión emocional, disposición a comunicarse y experiencia musical**

---

**EFL learners' speaking proficiency and its connection to emotional understanding, willingness to communicate and musical experience**

**Memoria para optar al título de doctor  
presentado por:**

**Antonio Fernández García**

Fecha de lectura: 2023

Bajo la dirección de las doctoras:  
M.<sup>a</sup> Carmen Fonseca Mora  
Analí Fernández Corbacho

**Huelva, 2023**

**UNIVERSIDAD DE HUELVA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**Programa de Doctorado “Lenguas y Culturas”**



**Universidad  
de Huelva**

La producción oral del alumnado de inglés como lengua extranjera: su conexión con la habilidad de comprensión emocional, disposición a comunicarse y experiencia musical

---

EFL learners' speaking proficiency and its connection to emotional understanding ability, willingness to communicate and musical experience

**TESIS DOCTORAL**

**Antonio Fernández García**

**2023**

**Tesis doctoral presentada por D. Antonio Fernández García bajo la  
dirección de la Profas. Dra. Doña M.<sup>a</sup> Carmen Fonseca Mora y Dra.  
Doña Analí Fernández Corbacho para la obtención del Título de  
Doctorado en Filología por la Universidad de Huelva**

**Vº Bº**

**Vº Bº**

**Las Directoras de Tesis**

**El Doctorando**

**Huelva, 2023**

*A mis padres por el constante apoyo; mis logros se los debo a ellos.*

## Agradecimientos

Quiero expresar mi gratitud a una serie de personas que han permitido que este reto personal sea ameno y emocionante.

En primer lugar, debo agradecer a la Doctora Doña Carmen Fonseca Mora por su constante dedicación y ayuda para que este trabajo viera la luz. Luz que empezó con una chispa cuando asistí a esa charla donde se abordaban temas muy interesantes sobre la enseñanza de idiomas y las emociones. Pero no fue eso lo que me cautivó sino la emoción en tus palabras, la voz narrativa perfecta para guiarme en este proyecto.

Igualmente, he de expresar mi gratitud a la Doctora Doña Analí Fernández Corbacho por guiarme y por sus preciados comentarios.

También quisiera agradecer a todas aquellas personas que han contribuido en la elaboración de este trabajo, especialmente al Doctor Don Francisco Javier Zamora Camacho, cuyos consejos y apoyo han sido de gran utilidad. Gracias por compartir conmigo tus conocimientos.

Extender mi gratitud al grupo de investigación *ReALL* de la Universidad de Huelva por haberme aportado tanto a través de sus estudios.

Por último, a los artistas de la música *country*, que me han transmitido tanto y han sido mis profesores particulares durante mi etapa como estudiante de inglés.

Este trabajo está dedicado especialmente a mi familia, que han desarrollado una narrativa simple en su modo de vida y lo han dado todo por sus hijos. Junto a ellos he vivido narraciones de fuerza, sufrimiento, valentía, soledad, felicidad y, sobre todo, emoción. Ellos han sido la inspiración y motivación de este trabajo.

## Resumen

Una de las principales razones para estudiar un idioma extranjero es comunicarse con los demás, pero muchos estudiantes no se sienten con la suficiente confianza cuando se trata de desarrollar sus habilidades orales. Por otro lado, entre las actividades más frecuentes de los adolescentes se encuentra la de escuchar música mientras prestan atención a las letras de las canciones. Sostenemos que estas experiencias musicales, entre otras, podrían influir en su habilidad de producción oral. Por consiguiente, el presente estudio tiene como objetivo considerar una serie de factores que podrían facilitar la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Entre estos factores, se analizan su habilidad de comprensión emocional, su disposición a comunicarse en la clase de inglés, su experiencia musical y su respuesta emocional a la música. Ciento veinticuatro estudiantes de inglés como lengua extranjera que se encuentran en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria de tres centros educativos de España participaron en el estudio. Los datos orales se recopilaban a través de entrevistas individuales. Para medir el resto de factores se administraron tres escalas. La experiencia musical y la respuesta emocional de los estudiantes a la música se midieron a través de la escala *Absorption in Music Scale*; su comprensión emocional de textos verbales, a través de la prueba *Situational Test of Emotional Understanding – Brief*; y su disposición a comunicarse en clase, a través de la escala *Willingness to Communicate*. Aunque no se encontró una conexión directa entre la experiencia musical de los estudiantes y su habilidad de producción oral, los resultados revelan que los estudiantes con mayor comprensión emocional muestran mejores habilidades orales en una lengua extranjera. Además, aquellos estudiantes con experiencia musical exhibieron un mayor nivel de comprensión emocional. Igualmente, detectamos una conexión positiva significativa entre la comprensión emocional y los cinco parámetros lingüísticos considerados para evaluar la producción oral de los estudiantes. La conexión entre la disposición del alumnado a comunicarse en clase y sus habilidades orales es aún mayor.

**Palabras claves:** comprensión emocional, disposición a comunicarse, experiencia musical, Inglés como Lengua Extranjera, producción oral.

## Abstract

One of the main reasons for studying a foreign language is communicating with others, but many students do not feel confidently enough when trying to develop their speaking skills. How music affects adolescents is also of particular interest, as listening to music while paying attention to song lyrics is one of their most frequent leisure activities. We hypothesize that these musical experiences, among others, could influence their speaking skills. Therefore, the present study aims to consider different factors that could facilitate the development of students' speaking proficiency. Among these factors, students' emotional understanding, their willingness to communicate in a FL, their musical experience and their emotional response to music are taken into account. One hundred and twenty-four students of English as a foreign language (EFL) in the fourth year of Secondary Education from three different high schools in Spain took part in the study. Oral data were collected through individual interviews and three scales were administered to measure the different factors. Students' musical experience and emotional response to music were measured through the *Absorption in Music Scale*; their emotional understanding of verbal texts through the *Situational Test of Emotional Understanding– Brief*; and their willingness to communicate in the EFL class through the *Willingness to Communicate Scale*. Although no direct connection was found between students' musical experience and their speaking proficiency, results demonstrate that students with high emotional understanding show better speaking skills. Moreover, students with musical experience exhibited higher emotional understanding. We detected a significant positive connection between emotional understanding and all the five parameters considered to assess students' speaking proficiency. The connection between willingness to communicate in the EFL class and students' speaking skills is even greater.

**Keywords:** emotional understanding, English as a Foreign Language, musical experience, speaking proficiency, willingness to communicate.

## ÍNDICE

<b>Lista de abreviaturas y siglas .....</b>	<b>1</b>
<b>Lista de figuras .....</b>	<b>3</b>
<b>Lista de tablas .....</b>	<b>4</b>
<b>INTERNATIONAL DOCTORATE MENTION.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Introduction .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Theoretical framework.....</b>	<b>8</b>
<b>3. Objectives .....</b>	<b>14</b>
<b>4. Methodology.....</b>	<b>14</b>
<b>5. Results.....</b>	<b>15</b>
<b>6. Discussion and conclusions .....</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>22</b>
<b>Capítulo I.....</b>	<b>38</b>
<b>LA PRODUCCIÓN ORAL EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....</b>	<b>38</b>
Introducción .....	38
1.1. La comunicación oral.....	39
1.2. Modelos de producción oral.....	45
1.2.1. Modelo de Garrett .....	46
1.2.2. Modelo de Fromkin.....	47
1.2.3. Modelo de Levelt .....	48
1.3. Los procesos de producción oral en una LE .....	52
1.3.1. Proceso de conceptualización en una LE .....	54
1.3.2. Proceso de formulación en una LE .....	57
1.3.3. Procesos del control ejecutivo del habla: planificación y monitorización ....	58
1.3.4. Mecanismos de resolución de problemas.....	61
1.3.5. Desarrollo de la interlengua y la hipótesis del ‘comprehensible output’ de Swain.....	63
1.4. La competencia comunicativa en el aprendizaje de una LE .....	66
1.4.1. La competencia lingüística.....	68
1.4.1.1. Elementos sintácticos .....	69
1.4.1.2. Elementos léxicos .....	70
1.4.1.3. Elementos fonológicos .....	71
1.4.1.4. Elementos paralingüísticos .....	72

1.4.2. La competencia sociolingüística .....	72
1.4.3. La competencia pragmática.....	73
1.4.4. La competencia plurilingüe y pluricultural .....	74
1.5. Principales metodologías en una LE.....	75
1.5.1. Metodologías activas para el desarrollo de la competencia comunicativa....	76
1.5.2. Actividades y estrategias comunicativas en una LE .....	83
1.5.2.1. Tipología de actividades comunicativas del Volumen Complementario del MCERL .....	84
1.5.2.1.1. Monólogos sostenidos.....	84
1.5.2.1.2. Anuncios públicos.....	85
1.5.2.1.3. Otras actividades comunicativas.....	86
1.5.2.2. Estrategias comunicativas.....	88
Conclusiones .....	89
<b>Capítulo II.....</b>	<b>91</b>
<b>LA COMPETENCIA EMOCIONAL DEL ALUMNADO DE INGLÉS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....</b>	<b>91</b>
Introducción .....	91
2.1. Enfoques sobre la concepción de las emociones .....	93
2.2. La teoría de la Inteligencia Emocional .....	100
2.2.1. Modelos de Inteligencia Emocional .....	104
2.2.1.1. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey.....	106
2.2.1.1.1. La percepción emocional .....	107
2.2.1.1.2. La facilitación emocional.....	108
2.2.1.1.3. La comprensión emocional .....	109
2.2.1.1.4. La regulación emocional.....	113
2.2.1.2. <i>Trait Meta-Mood Scale</i> .....	114
2.2.1.3. Modelos mixtos .....	116
2.2.1.3.1. El modelo de IE de Goleman .....	117
2.2.1.3.2. <i>Bar-On Emotional Quotient Inventory</i> .....	118
2.3. Clasificación de las emociones .....	119
2.3.1. Emociones primarias y secundarias .....	120
2.3.2. Modelos dimensionales de las emociones.....	122
2.4. Las emociones como medio de comunicación.....	125
2.5. Cognición y emociones.....	128
2.6. Desarrollo emocional durante la adolescencia.....	135

Conclusiones .....	138
<b>Capítulo III.....</b>	<b>140</b>
<b>LA DIMENSIÓN AFECTIVA Y LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE DEL ALUMNADO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA .....</b>	<b>140</b>
Introducción .....	140
3.1. La dimensión afectiva en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera .....	142
3.2. Factores cognitivos y socioafectivos que afectan a la producción oral en una LE .....	145
3.2.1. Factores cognitivos y producción oral en una LE .....	147
3.2.1.1. El papel de la atención en la producción oral en una LE .....	149
3.2.1.2. El papel de la memoria en la producción oral en una LE.....	151
3.2.2. Los factores socioafectivos y su influencia en la producción oral en una LE .....	153
3.3. La disposición a comunicarse en una LE.....	157
3.3.1. Factores que afectan a la disposición a comunicarse en una LE.....	159
3.3.2. La disposición a comunicarse en una LE y las emociones .....	165
3.4. La expresión de las emociones en una LE .....	166
Conclusiones .....	172
<b>Capítulo IV.....</b>	<b>173</b>
<b>LA MÚSICA Y LAS EMOCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL DEL ALUMNADO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....</b>	<b>173</b>
Introducción .....	173
4.1. La música como fenómeno cultural.....	175
4.2. Conexión entre el lenguaje y la música .....	180
4.2.1. La musicalidad del lenguaje .....	182
4.2.2. La experiencia musical en el aprendizaje de idiomas .....	189
4.3. El componente emocional en la música.....	193
4.3.1. La interpretación emocional en la música.....	195
4.3.2. Categorización de emociones y respuesta emocional a la música .....	198
4.4. Canciones y emociones como recurso didáctico en el aprendizaje de una lengua extranjera .....	204
4.4.1. Desarrollo de la producción oral a través de las canciones.....	207
4.4.2. Los vídeos musicales en la enseñanza de idiomas .....	210
4.4.3. Input afectivo a través de las letras de las canciones .....	212

Conclusiones .....	222
<b>Capítulo V .....</b>	<b>224</b>
<b>ESTUDIO DE LA PRODUCCIÓN ORAL DEL ALUMNADO DE INGLÉS: SU CONEXIÓN CON LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN EMOCIONAL, DISPOSICIÓN A COMUNICARSE Y EXPERIENCIA MUSICAL .....</b>	<b>224</b>
Introducción .....	224
5.1. Objetivos .....	229
5.2. Método de investigación .....	229
5.2.1. Muestra de población .....	230
5.2.1.1. Características del centro educativo .....	230
5.2.1.2. Participantes .....	231
5.2.2. Instrumentos de recogida de datos .....	232
5.2.2.1. Entrevistas orales .....	233
5.2.2.2. <i>Situational Test of Emotional Understanding – Brief</i> .....	236
5.2.2.3. <i>Willingness to Communicate Scale</i> .....	237
5.2.2.4. <i>Absorption in Music Scale</i> y experiencia musical .....	238
5.2.3. Procedimientos .....	238
5.3. Resultados .....	239
5.3.1. Análisis de los datos .....	239
5.3.1.1. Descriptivos .....	240
5.3.1.2. Resultados de la relación entre la producción oral del alumnado y su habilidad de comprensión emocional .....	252
5.3.1.3. Resultados de la relación entre la producción oral del alumnado de ILE y su disposición a comunicarse .....	254
5.3.1.4. Resultados de la conexión entre la producción oral del alumnado y su experiencia musical y su respuesta emocional a la música .....	255
5.3.1.5. Resultados de la relación entre la habilidad de comprensión emocional y la experiencia musical y la respuesta emocional del alumnado a la música .....	258
5.3.1.6. Resultados de la relación entre la respuesta emocional del alumnado a la música y su experiencia musical .....	259
5.3.1.7. Resultados de la conexión entre la habilidad de comprensión emocional del alumnado y su disposición a comunicarse en clase .....	260
<b>Capítulo VI .....</b>	<b>263</b>
<b>DISCUSIÓN .....</b>	<b>263</b>
<b>Capítulo VII .....</b>	<b>277</b>

<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>277</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>289</b>
<b>Discografía.....</b>	<b>327</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>328</b>
<b>Anexo I. Muestra del vocabulario emocional basado en la teoría comunicativa de las emociones de Johnson-Laird y Oatley.....</b>	<b>328</b>
<b>Anexo II. Imágenes de las sesiones orales.....</b>	<b>331</b>
<b>Anexo III. <i>Situational Test of Emotional Understanding – Brief</i>.....</b>	<b>333</b>
<b>Anexo IV. <i>Willingness to Communicate Scale</i> .....</b>	<b>341</b>
<b>Anexo V. <i>Absorption in Music Scale</i>.....</b>	<b>343</b>

## Lista de abreviaturas y siglas

<b>AICLE</b>	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
<b>AIMS</b>	<i>Absorption in Music Scale</i>
<b>ABP</b>	Aprendizaje Basado en Proyectos
<b>ABT</b>	Aprendizaje Basado en Tareas
<b>CALL</b>	<i>Computer-Assisted Language Learning</i>
<b>CI</b>	Cociente Intelectual
<b>CSE</b>	<i>Compulsory Secondary Education</i>
<b>EECL</b>	Estudio Europeo de Competencias Lingüísticas
<b>EFL</b>	<i>English as a Foreign Language</i>
<b>EI</b>	<i>Emotional Intelligence</i>
<b>EOA</b>	Enfoques Orientados en la Acción
<b>EQi</b>	<i>Emotional Quotient Inventory</i>
<b>ESO</b>	Educación Secundaria Obligatoria
<b>FL</b>	<i>Foreign Language</i>
<b>GA</b>	<i>General American</i>
<b>IE</b>	Inteligencia Emocional
<b>IL</b>	Interlengua
<b>ILE</b>	Inglés como Lengua Extranjera
<b>L1</b>	Primera Lengua
<b>L2</b>	Segunda Lengua
<b>LE</b>	Lengua Extranjera
<b>LOE</b>	Ley de Orgánica de Educación
<b>LOGSE</b>	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

<b>LOMLOE</b>	Ley Orgánica de Modificación de la LOE
<b>MCERL/VC</b>	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – Volumen Complementario
<b>REDIE</b>	Red Española de Información sobre la Educación
<b>SLA</b>	<i>Second Language Acquisition</i>
<b>STEU-B</b>	<i>Situational Test of Emotional Understanding – Brief</i>
<b>UE</b>	Unión Europea
<b>WTC</b>	<i>Willingness to Communicate</i>

## Lista de figuras

Figura 1. Modelo de producción oral de Levelt .....	50
Figura 2. Modelos de inteligencia emocional.....	105
Figura 3. Modelo de inteligencia emocional de Mayer-Salovey.....	107
Figura 4. Ejemplo de la habilidad de percepción emocional.....	108
Figura 5. Ejemplo de la habilidad de facilitación emocional .....	109
Figura 6. Ejemplo de la habilidad de comprensión emocional .....	112
Figura 7. Ejemplo de la habilidad de regulación emocional .....	114
Figura 8. Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman.....	118
Figura 9. Cuadrante de emociones de Whissell.....	123
Figura 10. Rueda bidimensional de las emociones.....	124
Figura 11. Modelo de Krashen del proceso de adquisición y producción de una LE ..	154
Figura 12. Modelo de variables que afectan a la disposición a comunicarse.....	160
Figura 13. Tu cerebro y la música .....	181
Figura 14. Relación entre <i>STEU-B</i> y el parámetro <i>Type</i> . .....	253
Figura 15. Relación entre <i>WTC</i> y el parámetro <i>Speech rate</i> . .....	255
Figura 16. Relación entre <i>AIMS</i> y el parámetro <i>Type</i> .....	257
Figura 17. Relación entre variables.....	261

## Lista de tablas

Tabla 1. Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras durante el s. XX ...	77
Tabla 2. Métodos basados en el enfoque comunicativo .....	80
Tabla 3. Enfoques sobre la concepción de las emociones .....	95
Tabla 4. Clasificación de las emociones según Goleman.....	121
Tabla 5. Teorías de la inteligencia .....	130
Tabla 6. Número de estudiantes por centro .....	231
Tabla 7. Género del alumnado por centro .....	231
Tabla 8. Edad de los participantes .....	232
Tabla 9. Prueba de KMO y Barlett.....	234
Tabla 10. Comunalidades .....	234
Tabla 11. Varianza total de la producción oral.....	235
Tabla 12. Estadísticos de la producción oral del alumnado según distintos parámetros .....	240
Tabla 13. Estadísticas del cuestionario <i>STEU-B</i> .....	241
Tabla 14. Estadísticos sobre la habilidad de comprensión emocional del alumnado...	242
Tabla 15. Media entre alumnos y alumnas en relación a su habilidad de comprensión emocional .....	243
Tabla 16. Diferencias en la habilidad de comprensión emocional con respecto a la edad .....	243
Tabla 17. Diferencias entre centros en relación a la habilidad de comprensión emocional .....	244
Tabla 18. Estadísticas del cuestionario <i>WTC</i> .....	244
Tabla 19. Estadísticos sobre la disposición del alumnado a comunicarse en clase.....	245

Tabla 20. Media de los participantes según el género en relación a su disposición a comunicarse en clase .....	245
Tabla 21. Relación entre la disposición a comunicarse en clase y la edad del alumnado .....	246
Tabla 22. Relación entre la disposición del alumnado a comunicarse en clase y los centros educativos .....	246
Tabla 23. Estadísticas del cuestionario <i>AIMS</i> .....	247
Tabla 24. Estadísticos sobre la respuesta emocional del alumnado a la música .....	247
Tabla 25. Estadísticas de grupo por género en la escala <i>AIMS</i> .....	248
Tabla 26. Relación entre la respuesta emocional a la música y la edad del alumnado	249
Tabla 27. Relación entre la respuesta emocional del alumnado a la música y los centros educativos .....	249
Tabla 28. Prueba Games-Howell entre centros con respecto a la escala <i>AIMS</i> .....	250
Tabla 29. Alumnado con experiencia musical por género .....	251
Tabla 30. Alumnado con experiencia musical por centro educativo.....	252
Tabla 31. Correlaciones entre la producción oral del alumnado de ILE y su habilidad de comprensión emocional.....	253
Tabla 32. Correlaciones entre la producción oral del alumnado de ILE y su disposición a comunicarse en clase .....	254
Tabla 33. Pruebas <i>t</i> que muestran diferencias entre la producción oral del alumnado y su experiencia musical .....	256
Tabla 34. Relación entre la producción oral del alumnado de ILE y su experiencia musical .....	256
Tabla 35. Correlaciones entre la producción oral del alumnado de ILE y su respuesta emocional a la música.....	257

Tabla 36. Habilidad de comprensión emocional de estudiantes con y sin experiencia musical.....	258
Tabla 37. Relación entre la habilidad de comprensión emocional y la respuesta emocional a la música del alumnado de ILE.....	259
Tabla 38. Alumnado con y sin experiencia musical en relación a su respuesta emocional a la música .....	259
Tabla 39. Relación entre la disposición del alumnado de ILE a comunicarse en clase y su habilidad de comprensión emocional .....	260

# INTERNATIONAL DOCTORATE MENTION

## SUMMARY

### 1. Introduction

In an ever-changing society, the need to communicate with people from different countries and cultures has become a priority (Piccardo, 2018). Learning a foreign language (FL) has emerged as one of the fundamental pillars in educational curricula to navigate the complexities of our current multicultural context.

One of the main objectives of learning a FL is to be able to communicate through written and oral language (Dörnyei and Schmidt, 2001). In order to put this into practice a needs-based approach oriented to students who study a FL in secondary education has been of utmost importance, starting from the objectives and competences which in the Spanish education law are included in Royal Decree 217/2022, of 29<sup>th</sup> March, which establishes the organization of the curriculum for Compulsory Secondary Education (CSE). However, the results of students who study English as a Foreign Language (EFL) at this stage in Spain are far from ideal. The reason for this low performance may well be related to those traditional approaches which do not emphasize the significance of multimodal learning, which involves different modes of communication integrated into a cultural variety of texts, or socio-affective aspects in FL teaching.

Considering that when we teach a FL we are dealing with people who are affected by both cognitive and affective factors during their process of oral communication (Afshar and Rahimi, 2015; Khajavy et al., 2016; Kormos, 2006; MacIntyre, 1999; MacIntyre and Gardner, 1994; Rubio, 2002), it is of great interest to take them into account. Likewise, students' willingness to communicate (WTC) in class is normally

hindered by different factors, including emotions (Dewaele and Dewaele, 2017; Dörnyei, 2005; MacIntyre and Ayres-Glassey, 2020; Zhong, 2013). With respect to the role of emotions in FL learning, Swain (2013:195) points out that “emotions have, in general, been neglected in the SLA literature”. In order to bridge this gap, some FL programs have normally been based on theories on Emotional Intelligence (EI), such as the one proposed by Salovey and Mayer (1990), and have been implemented in the different educational stages, from early childhood education to CSE.

Although a plethora of authentic materials have been utilized to facilitate the development of EFL learners’ speaking proficiency, music has undoubtedly been used the most (Kennedy, 2014). In addition, some studies suggest that there is a connection between musical experience and learning a FL (Foncubierta et al., 2020; Schön et al., 2008; Shook et al., 2013). Moreover, it is worth noting that both instrumental music and song lyrics express emotions, allowing students the possibility of empathizing with the persona created in these compositions (Levinson, 2006; Robinson, 2005). Thus, this affective input has turned out to be very effective in FL teaching in CSE, since music is an essential part of the emotional development of adolescents (Hormigos and Cabello, 2004).

## **2. Theoretical framework**

### **Speaking proficiency in a FL**

To better understand the development of students’ oral skills in a FL, dominant psycholinguistic models of speech production in a L1 such as Garrett’s (1975), Fromkin’s (1971) and Levelt’s (1989) have been taken into account. Among these, numerous studies

have considered Levelt's model to explain the processes involved in the speech production of a FL (De Bot, 1992; Izumi, 2003; Kormos, 2006; Poulisse, 1997).

As regards the intrinsic characteristics of the speech production process in a FL, previous studies have demonstrated that the conceptual system activates both lexical elements of a L1 and a FL (Poulisse, 1999; Poulisse and Bongaerts, 1994), the existence of a shared lexicon between the L1 and a FL (Kroll and Tokowitz, 2005) and the lack of automaticity and the incomplete knowledge in a FL (Kormos, 2006). As a consequence, a series of compensatory strategies or problem-solving mechanisms are activated (Dörnyei and Kormos, 1998; Færch and Kasper, 1983; Tarone, 1977) by means of reception, production, interaction and mediation strategies (Council of Europe, 2020). Similarly, being in contact with the rules of both languages activates an interlanguage, i.e., the linguistic system created by the learner of a FL (Gass and Selinker, 1994). Another significant element in the speech production process in a FL is what Swain (1985) defines as comprehensible output, i.e., the opportunities to produce comprehensible output are as important for IL as those to understand comprehensible input.

All in all, being able to communicate in a FL effectively is a sign of learners' communicative competence. In order to develop this communicative competence in a FL a series of methodologies and pedagogies, such as the Pedagogy of Multiliteracies (Cope and Kalantzis, 2000; New London Group, 1996), have been taken into account. Likewise, an action-oriented approach (AOA) stands out, being the conceptual basis of the CEFRL proposal (Council of Europe, 2001: 9), in which it is described as "an action-oriented approach to the extent that it considers users and learners of a language primarily as 'social agents', that is, members of society who carry out communicative tasks".

## **EFL learners' emotional competence in secondary education**

Although prior research has shown the impact of emotions on learning (Damasio, 2005), studies in the field of FL learning remain scarce (Khajavy et al., 2017). Their importance in the educational context has led scholars to consider their genesis from different points of view (Fernández-Abascal et al., 2010; LeDoux, 1993). Furthermore, the term *Emotional Intelligence* (EI) was coined in an attempt to connect the concepts of emotion and cognition (Salovey and Mayer, 1990), since our society has traditionally valued a concrete ideal of an intelligent person through the intelligence quotient (IQ). For this reason, theories such as Gardner's Multiple Intelligences theory (1983) have emerged and to which FL teaching has adapted (Arnold and Fonseca, 2004). Salovey and Mayer (1990) relate EI to the concepts of intrapersonal and interpersonal intelligence proposed in this theory. According to Salovey and Mayer (1990), those individuals with higher EI should have sufficient social competence to be able to strengthen interpersonal relationships, since one of the main strategies to develop empathy is active listening.

In relation to the methods and questionnaires utilized to assess emotional competence in the field of psychology and education, the ability models have been considered the most reliable. Among these ability models, the *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer et al., 2002) should be highlighted, which was designed based on the four branches of the EI theory as proposed by Mayer and Salovey, i.e., emotional perception, emotional facilitation, emotional understanding and emotional regulation. Regarding emotional understanding, this implies having knowledge about emotions and being able to recognize them across different situations (Allen et al., 2014; Mayer et al., 2000). Likewise, emotional understanding involves interpreting complex emotions, such as the combination of mixed and contradictory states, as well as

breaking down the vast and complex repertoire of emotional signals and expressions. To achieve this, a classification of emotions drawing on different studies is essential (Damasio, 1994; Ekman, 1972; Goleman, 1995; Plutchik, 2001; Russell, 1980).

### **The affective dimension and EFL learners' WTC**

Both cognitive and affective factors affect FL learners' oral production process (Rodríguez et al., 2020). The significance of the affective dimension in FL learning has been equated with that of the study of cognitive aspects, especially because memory, attention, decision-making or social functioning are closely related to emotional processes (Immordino-Yang and Damasio, 2007). On the one hand, numerous studies have shown how attention (Kormos, 2006; Skehan, 1998; Tarone and Parris, 1988) or memory (Doughty, 2001; Paradis, 1997; Prebianca, 2007; Temple, 2000) play a determining role in oral production process in a FL. On the other hand, there are studies on how self-esteem (Alcántara, 2007; Rubio, 2007), anxiety (Afshar and Rahimi, 2015), personality traits (Berry, 2004; Dewaele, 2005) or the lack of WTC (Khajavy et al., 2016; Macintyre et al., 2002) affect, to a greater or lesser extent, students' speaking proficiency in a FL.

As far as the students' WTC in class are concerned, it has been shown that it is an essential factor in order to effectively develop speaking proficiency in a FL. MacIntyre et al. (1998) proposed a heuristic multi-layer pyramid model with interactions among different variables which may influence WTC. Research has demonstrated that WTC in the FL class is affected by the context (Kang, 2005; Khazaei et al., 2012; Weaver, 2010; Zhong, 2013), the communicative perception (Darasawang and Reinders, 2021) or class material and activities (Boonkit, 2010; MacIntyre et al., 1998; Shumin, 2012). Likewise,

it is affected by affective and emotional factors such as anxiety (Khajavy et al., 2016; MacIntyre et al., 2002), personality (Dewaele and Pavlenko, 2002; Fonseca-Mora, 2005; Mahdi, 2014), motivation (Ghonsooly et al., 2012; Lahuerta, 2014; MacIntyre et al., 2007; Yousef et al., 2013), communicative apprehension (Öz, 2014) or emotions (Dewaele and Dewaele, 2017; Joe et al., 2017; Khajavy et al., 2017).

With respect to the expression of emotions in a FL, there is a limited emotional literacy among adolescents and this can negatively affect their willingness to communicate and speaking proficiency. For this reason, providing FL students with a wide repertoire of emotional vocabulary has turned out to be essential (Ciarrochi et al., 2000). In a study on the communication of emotions in FL performed by Dewaele and Pavlenko (2002), it was found that the proportion of emotion-related words was much lower in FL users than in native speakers performing the same task. According to Dewaele (2005), the best way to facilitate FL students' perception and use of emotional language is through authentic materials.

### **Music-and-emotion-mediated learning to enhance EFL learners' speaking proficiency**

In light of the studies that have focused on EFL teaching by means of different authentic materials, music has undoubtedly been used the most (Kennedy, 2014). In this sense, it is necessary to highlight the remarkable similarities between the structures of both language and music with respect to prosodic elements such as rhythm or melody (Patel, 2007; Sacks, 2007). These similarities have served to facilitate the development of different skills in a FL (François and Schön, 2011; Griffée, 1991; Nardo and Reiterer, 2009).

Thus, previous studies have shown how music facilitates the development of reading skills (Fonseca-Mora et al., 2015), oral comprehension skills (Toscano-Fuentes

and Fonseca-Mora, 2012), inter/intrapersonal skills (Becerra and Muñoz, 2013), cultural awareness (Failoni, 1993; Gold and Revill, 2006) and oral production (Chobert and Besson, 2013; Christiner and Reiterer, 2013; Cifuentes, 2006; Ludke, 2009; Peacock, 1997; Varela, 2003). With respect to the latter, it is necessary to highlight how activities with lively discussions on relevant topics extracted from song lyrics help learners develop their speaking proficiency (Becerra and Muñoz, 2013; Madylus, 2004; Murphey, 1992). Moreover, it is noteworthy that multimodal learning by means of audiovisual products is regarded as one of the main techniques in the field of FL teaching (Becerra and Muñoz, 2013; Sánchez-Vizcaíno and Fonseca-Mora, 2019).

Additionally, a positive relationship between musical experience and learning a FL has been demonstrated in previous studies (Foncubierta et al., 2020; Schön et al., 2008; Shook et al., 2013; Sleva and Miyake, 2006). In this regard, musical experience can be defined as the frequent exposure to music either through singing or playing an instrument.

On a different note, it is noteworthy that music (Gabrielsson, 2001; Schaefer, 2017; Trost et al., 2011), as well as song lyrics, can evoke emotions (Juslin and Sloboda, 2010). In this sense, there are songs that convey emotions in different ways. Some tell memorable and moving stories (Shen, 2009), allowing adolescent students to feel empathy towards the 'persona' created in the songs (Levinson, 2006; Robinson, 2005) and involve them in a kind of 'emotional contagion' (Juslin and Västfjäll, 2008). Finally, the particular case of contemporary country music songs is discussed as a genre whose main characteristic is the faithful reproduction of daily life and which follows a narrative structure with emotional lyrics that deal with diverse topics with which adolescent students could easily connect (Fernández-García, 2016), being an ideal vehicle to work on emotions in class.

### **3. Objectives**

In view of the above, this study aims at exploring the relationship between EFL students' speaking proficiency and a series of constructs such as their emotional understanding, their willingness to communicate and their musical experience, as well as their emotional response to music. To this aim, this study posits the following research questions:

- 1 Is there any relationship between EFL learners' speaking proficiency and their emotional understanding?
- 2 Is there any relationship between EFL learners' speaking proficiency and their willingness to communicate in class?
- 3 Is there any relationship between EFL learners' speaking proficiency and their musical experience and emotional response to music?
- 4 In what way does EFL learners' musical experience and emotional response to music affect their emotional understanding?
- 5 Is there any relationship between EFL learners' musical experience and their emotional response to music?
- 6 In what way does EFL learners' emotional understanding affect their willingness to communicate in class?

### **4. Methodology**

A total of 124 students who study in the fourth year of CSE from three high schools in Spain participated in the present study. Although some students were repeaters, the mean age of the participants, which included 64 boys and 60 girls, was 16 years old. These

schools were located in an urban area with families from a middle socio-economic status. All participants gave informed consent in accord with the regulation of the local ethic committee.

This cross-sectional study includes data collection for both qualitative and quantitative analyses. To assess the EFL learners' speaking proficiency, data from oral interviews have been collected with the help of two assistants. These interviews have been recorded, having the informed consent of the participants. The following linguistic parameters were considered to analyze the students' speaking proficiency, namely the number of words or tokens and word types, mean length of utterance (MLU), error-free utterances and fluency (speech rate). In order to assess the students' emotional understanding, a questionnaire adapted to Spanish from the *Situational Test of Emotional Understanding – Brief (STEU-B*; Allen et al., 2014) has been administered. To measure the students' WTC in class, the *Willingness to Communicate Scale (WTC*; McCroskey and Richmond, 1985) has been adapted. Finally, in order to identify musically experienced students with a strong emotional response to music, they were asked to complete the *Absorption in Music Scale (AIMS*; Sandstrom and Russo, 2013).

## **5. Results**

All the data were analysed statistically via the use of 21.0 SPSS. More specifically, a series of correlations were performed to establish a possible connection between EFL learners' speaking proficiency and their emotional understanding, willingness to communicate, musical experience and emotional response to music. In addition, different T-tests have been carried out to detect any difference between groups.

First of all, it has been observed that the students form a heterogeneous group in terms of their speaking proficiency, in which the majority of them show an intermediate level. Likewise, the students have demonstrated relatively moderate levels of emotional understanding. With respect to their willingness to communicate in class, we can say that the students form a homogeneous group with moderate levels. Regarding their musical experience, 31 students have musical experience and 93 do not. In relation to their emotional response to music, the results reveal that the students form a homogeneous group with moderate results.

With respect to the results of the research questions that have been formulated in the present study, positive and statistically significant correlations between emotional understanding and each of the five parameters used to assess the EFL learners' speaking proficiency were observed. In addition, it has been possible to verify that female students showed higher levels of emotional understanding than their male peers.

As regards the second research question, a positive and statistically significant correlation was detected between the parameters considered to assess the EFL learners' oral skills and their WTC. Both female and male students showed similar levels of WTC.

In order to find out if there are differences between those students who have musical experience and those who do not with regard to their speaking proficiency, the mean difference T-test was used. Thus, a positive connection between those students with musical experience and the parameters considered to assess students' speaking proficiency was observed. Nevertheless, this relationship was not statistically significant. By contrast, the correlations between EFL learners' emotional response to music and the different linguistic parameters used to assess their speaking proficiency showed a negative value. However, the results of the T-test revealed that female students showed a stronger emotional response to music as opposed to their male peers.

Regarding the relationship between EFL learners' emotional understanding and their musical experience, a T-test was carried out. We observed that those students with musical experience exhibited higher levels of emotional understanding than their peers without any musical experience. This relationship turned out to be statistically significant. Likewise, a positive relationship between students' emotional understanding and their emotional response to music was detected. In the same vein, it was observed that those students with musical experience achieved a stronger emotional response to music.

In order to address the final research question concerning the connection between EFL learners' WTC and their emotional understanding, a correlation test was carried out. Thus, it has been shown that there is a positive, although not statistically significant, relationship between the students' WTC and their emotional understanding.

Finally, no differences were found in terms of the age of the participants. Nonetheless, we detected some differences with respect to the educational centers. Thus, the students who study at Center 1 have shown a greater emotional response to music.

## **6. Discussion and conclusions**

Now, we proceed to the discussion of the results. First of all, the main characteristics of the participants with regard to their speaking proficiency, willingness to communicate, musical experience and emotional response to music shall be discussed. A total of 124 EFL students who study in the fourth year of CSE at three educational centers have participated in this study. Among these students, 64 are boys and 60 are girls. Center 1 and Center 2 belong to the network of bilingual centers of the autonomous community of Andalusia. The students have not been grouped into different levels with respect to their speaking proficiency, so it has not been an essential criterion in the present study.

Furthermore, it seems that the variables which have been used to assess the EFL learners' speaking proficiency, i.e., number of tokens and types of word, MLU, error-free utterances and speech rate, have turned out to be reliable to measure this ability. Thus, we can conclude that the factor identified in this study to measure students' speaking proficiency coincides with the study carried out by Iwashita et al. (2008). With respect to their emotional understanding, the data reveal that the students have relatively moderate levels. Additionally, the female students demonstrated a higher level of emotional understanding. These results are in line with the study performed by Allen et al. (2014). With regard to the students' willingness to communicate in class, data analysis show that they form a homogeneous group with a moderate level. In line with the studies conducted by Bursali and Öz (2017), the results have demonstrated that there are no gender differences regarding students' WTC in class. Moreover, the students have shown fairly homogeneous results in terms of their emotional response to music. Regarding gender, female students have shown a greater emotional response to music.

Although no differences were found with respect to the age of the students, the results point to an interesting trend regarding the students' emotional response to music. In this regard, the students who study at Center 1 have achieved a greater emotional response to music. In addition, it should be noted that this center has a higher percentage of students with musical experience. This may be due to the fact that, in this Vincentian center, the contents of ethical and socio-emotional values are reinforced. Moreover, it has a choir which frequently organizes musical events throughout the year.

Regarding the students' emotional understanding, the results have confirmed that there is a positive relationship with EFL learners' speaking proficiency. Our findings are an important preliminary step in considering emotional understanding to develop EFL

learners' speaking proficiency and are undoubtedly consistent with studies which highlight the significance of providing students with meaningful communicative tasks (Shen, 2009). Likewise, these results are in line with the study performed by Afshar and Rahimi (2015) in which it is shown that those students who are capable of understanding their own emotions and others' emotions can communicate more effectively.

Furthermore, another significant finding is the relationship between EFL learners' speaking proficiency and their WTC. On the basis of the data, we conclude that those students who are more willing to communicate in the English class achieve better results with respect to their oral production skills. These results are broadly consistent with the studies carried out by MacIntyre et al. (1998).

With respect to the relationship between EFL learners' speaking proficiency, their musical experience and their emotional response to music, the results demonstrate two things. First, students with musical experience exhibit slightly better oral skills than those without musical experience. Similarly, Sleve and Miyake (2006) demonstrate how musical skills are transferable to receptive and productive phonology in a FL. Second, the results reveal that EFL learners' emotional response to music does not seem to impact their speaking proficiency in a positive way.

With regard to the relationship between EFL learners' emotional understanding, their musical experience and their emotional response to music, there seems to be a positive relationship. On the one hand, those students with musical experience exhibit a higher level of emotional understanding. A similar conclusion was reached by Correia et al. (2020) on the relationship between students without formal musical training and their ability to recognize emotions. On the other hand, a weak positive relationship between the students' emotional response to music and their emotional understanding has been detected. In addition, those students with musical experience have exhibited a greater

emotional response to music. Considering the power of music to confer emotional states on the listener, the findings are in line with the studies performed by Juslin and Sloboda (2010). By the same token, this is consistent with the studies conducted by Sandstrom and Russo (2013) on the connection between the ability of individuals to understand emotions and a powerful emotional response to music.

Finally, our findings revealed a positive relationship between EFL learners' emotional understanding and their WTC in class. A similar conclusion was reached by Joe et al. (2017), who refer to the fact that students' emotions determine their WTC in class. All in all, it seems that when students are emotionally involved in a topic of discussion, they are more willing to communicate.

In conclusion, all the aforementioned findings constitute a significant contribution to the existing literature. CSE has been regarded as a challenging life stage for both students and teachers, which normally requires adapting both content and methodologies due to the many cognitive and affective changes which take place during adolescence. Hence, there is a need for facilitating the development of students' speaking proficiency in a FL by means of authentic materials on topics which adolescent students could easily relate to. In this sense, the use of musical input which evokes different emotions can be a starting point to create discussions in class; therefore, allowing FL students to participate and improve their speaking proficiency.

Future lines of research could include prosodic elements, such as pronunciation, intonation and rhythm, to assess learners' speaking proficiency. Apart from this, future research could consider EFL learners' musical aptitude to observe whether there is a relationship with their speaking proficiency. Furthermore, other studies could be formulated related to the effect of song lyrics or other audiovisual resources with highly emotional content on the development of EFL learners' speaking proficiency.



# INTRODUCCIÓN

La capacidad del ser humano para narrar de forma oral acontecimientos del mundo que le rodea es una práctica cultural que viene desarrollándose desde su existencia y que, en un primer momento, se ha vinculado con la necesidad de poner en conocimiento de otros los sucesos y hechos que experimentamos en nuestro día a día. El lenguaje como medio de comunicación tiene su origen en los signos y señales que los pueblos primitivos utilizaban para comunicarse. La evolución de la capacidad comunicativa les dio la oportunidad de planificar y conceptualizar sus ideas de forma más efectiva (De Fleur y Ball-Rokeach, 1993).

En un principio, esta transmisión de ideas tenía una función meramente práctica, ya que se trataba de comunicar hechos relacionados con temas técnicos y sociales dentro del grupo primitivo, como puede ser el desarrollo de las técnicas agrícolas o la organización de las tareas cotidianas. Poco a poco, el ser humano se convirtió en un ser narrativo que daba forma a sus pensamientos y experiencias a través de la comunicación oral.

Uno de los principales objetivos en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) es poder comunicarse a través de la lengua escrita y oral (Dörnyei y Schmidt, 2001). Sin embargo, no existe una larga tradición en el estudio de la producción oral, ya que durante mucho tiempo ha sido considerado como un medio secundario de comunicación debido a la ausencia de medios para recopilar datos para su estudio. Ha sido con la aparición de nuevos métodos a principios del siglo XX, como el Método Directo, cuando la producción oral ya no era considerado como una variedad sin reglas de la lengua escrita. Desde entonces, ha habido un interés creciente en el estudio de la producción oral tanto desde un punto de vista lingüístico como social. En este sentido, destaca la importancia de los factores sociales a través de la teoría de Hymes (1972) como reacción a las teorías lingüísticas de Chomsky. Como consecuencia, tuvo lugar un cambio de paradigma en el

campo del aprendizaje de lenguas extranjeras con la aparición de la teoría de la competencia comunicativa de Hymes (1972), que destacaba el factor social en las interacciones comunicativas y sostenía que no solo la competencia lingüística era importante en un acto comunicativo. Además de esta función social, una de las principales funciones del lenguaje, la función expresiva o emocional, se ha ido integrando poco a poco en las llamadas competencias necesarias para poder desarrollar las distintas habilidades comunicativas en una LE.

Sin duda, desde la aparición del concepto de competencia comunicativa se han desarrollado distintas teorías, como la teoría de Canale y Swain (1980) o la de Bachman (1990), que han tratado de añadir nuevos elementos al enfoque comunicativo en el aprendizaje de una LE. La importancia del enfoque comunicativo ha servido para poder regular el proceso de aprendizaje de una LE y poder desarrollar recomendaciones que velen por el buen funcionamiento de las prácticas educativas. De este modo, el Consejo de Europa creó el llamado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL; Consejo de Europa, 2001) como instrumento de consulta fundamental para el desarrollo curricular donde se recogen las distintas competencias que componen una lengua, así como instrumentos de evaluación por medio de descriptores de rendimiento para cada nivel. En dicho marco, se establecen los distintos elementos que componen la competencia comunicativa de la lengua: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Junto a estas, habría que añadir la competencia plurilingüe y la de mediación, que ha ganado peso recientemente con la publicación del Volumen Complementario del MCERL (MCERL/VC; Consejo de Europa, 2020), y que pretende considerar las distintas culturas de los participantes en un acto de comunicación. Este reconocimiento se considera un vehículo esencial para

desarrollar la empatía del alumnado y poder así compartir las distintas visiones del mundo de aquellos estudiantes que pertenezcan a otras culturas.

La importancia de desarrollar la habilidad de producción oral en una LE ha sido de gran interés. Existen estudios que han tratado de describir los procesos del sistema de producción oral tanto en la lengua materna (L1) como en una LE. Así, se han desarrollado distintos modelos para explicar este proceso como, por ejemplo, el modelo de Levelt (1989), que hace referencia a una serie de subsistemas que tienen lugar durante la producción oral. Durante el proceso de producción oral en una LE, hay que destacar, además, la Interlengua (IL) o el sistema lingüístico creado por el aprendiente de un idioma extranjero en el desarrollo de su aprendizaje (Selinker, 1972). Según Selinker (1972), este nuevo sistema es diferente a la L1 y la lengua de estudio, pero contiene elementos que se consideran intermedios entre ambas lenguas.

Por otro lado, teniendo en cuenta que cuando enseñamos una LE estamos tratando con personas que se ven afectadas por factores cognitivos y afectivos durante su proceso de aprendizaje, resulta de gran interés destacarlos. Así, se tiene en cuenta el papel de factores cognitivos como la atención o la memoria. Según Schmidt (1994), la atención que ponemos sobre el *input* que se recibe de forma consciente es necesaria para que el proceso de aprendizaje tenga lugar. De esta forma, conocer la forma en la que los hablantes de una LE gestionan estos recursos ha sido de gran importancia, no solo en el campo de la adquisición de segundas lenguas en general, sino también en el estudio de la producción oral.

En relación a los factores afectivos que pueden afectar al proceso de producción oral en una LE, hay que destacar, en primer lugar, la *hipótesis del filtro afectivo* de Krashen (1982). Esta hipótesis hace referencia a la adquisición del llamado *input comprensible* ( $i+1$ ) por parte del hablante de una LE solo cuando el filtro afectivo está

bajo. Entre estos factores afectivos hay que destacar los estudios que se han realizado sobre la ansiedad y la producción oral en una LE (MacIntyre y Gardner, 1994; MacIntyre, 1999). Además, existen otros factores que afectan en el aprendizaje de la producción oral, como la disposición a comunicarse en el aula. Según McCroskey y Richmond (1987), esta dependería de varios factores como la introversión, la aprehensión comunicativa, la percepción de la propia competencia en la lengua de estudio o la autoestima del alumnado.

Dicho esto, resulta de gran interés tener en cuenta estos factores para ofrecer al alumnado una experiencia educativa acorde a sus necesidades. Para poder poner en práctica un enfoque orientado a las necesidades específicas del alumnado de una LE, en primer lugar, hay que partir de los objetivos y competencias que se establecen en el marco legislativo nacional y autonómico. Estos aparecen recogidos en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En Andalucía, los objetivos del currículo de la ESO quedan recogidos en el artículo 3 del Decreto 182/2020, de 10 de noviembre. Entre los objetivos del currículo con respecto al aprendizaje de una LE, se dispone como principal meta que el alumnado comprenda y se exprese en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. Además, entre las competencias claves que el alumnado de una LE debe desarrollar destaca la competencia lingüística y la competencia plurilingüe. Sin embargo, los resultados del alumnado de inglés como lengua extranjera (ILE) de Andalucía en esta etapa están lejos de ser óptimos. Varios informes sobre el conocimiento de inglés de estudiantes españoles de ESO indican un bajo rendimiento en comparación con otros países europeos. Del último informe<sup>1</sup> elaborado por la Red Española de Información sobre Educación (Eurodyce España -REDIE; Comisión Europea, 2012) para el curso 2012/13 se pueden extraer datos similares a los del *Estudio Europeo de*

---

<sup>1</sup> *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español*

*Competencia Lingüística (EECL)*, donde se hace referencia a España como uno de los países con los resultados más bajos en el aprendizaje de la primera LE. De igual modo, si se tiene en cuenta el informe que elabora *Education First* (2021) sobre el conocimiento de inglés de participantes adultos de todo el mundo para el año 2021, España aparece en el puesto 33 de 100 países, dentro del nivel moderado. No obstante, parece que hay una tendencia a la baja en cuanto al nivel del alumnado con respecto a informes anteriores y no contempla la competencia de estudiantes adolescentes<sup>2</sup>. Según este informe, la región de Andalucía se encuentra a la cola con otras comunidades autónomas y los datos proporcionados la sitúan, además, por debajo de la media (54,57).

El motivo de este bajo rendimiento es difícil de determinar ya que existen muchas variables que lo pueden causar, pero una de ellas bien puede estar relacionada con aquellos enfoques tradicionales de aprendizaje de una LE, los cuales no destacan la importancia de enfoques pedagógicos como el comunicativo o el de la Multialfabetización (Cope y Kalantzis, 2000; New London Group, 1996). Además, también puede estar relacionado con aspectos socio-afectivos durante el aprendizaje como, por ejemplo, una baja auto estima o alta ansiedad. En cuanto al primero, no hay duda de que estos enfoques se han postulado como seña de identidad en la enseñanza de una LE y, además, se incorporan cada vez más desde edades muy tempranas.

Acerca del segundo motivo, hay que recalcar que la dimensión afectiva del aprendizaje de un idioma no se ha estudiado en profundidad hasta hace unas décadas (Arnold, 2000). Goleman (1995:284), refiriéndose al aprendizaje de forma generalizada, afirma que los programas de alfabetización emocional mejoran el rendimiento académico

---

<sup>2</sup> El informe complementario sobre el conocimiento de inglés de estudiantes de secundaria de todo el mundo (EF-EPI-S) publicado en el año 2017 detalla niveles relacionados con la comprensión auditiva y comprensión lectora de estudiantes españoles. Según este informe, los estudiantes españoles desarrollan con más mayor rapidez sus conocimientos de inglés durante la educación superior inferior que en la superior.

y el comportamiento del alumnado. De esta manera, se intenta corregir en los adolescentes la carencia de vocabulario para denominar las emociones y las consiguientes incapacidades para tomar conciencia de nuestras propias emociones y de las de los demás (Bisquerra, 2000:147). Estos programas educativos normalmente se han basado en teorías sobre la inteligencia emocional (IE) como la propuesta por Salovey y Mayer (1990) y se han ido implementando en las distintas etapas educativas, desde educación infantil hasta la ESO. Además, los programas que han resultado tener más éxito en las escuelas han sido aquellos que se han centrado en los modelos de habilidad, es decir, teniendo como objetivos que el alumnado exprese sus emociones apropiadamente o diferencie emociones en uno mismo y en los demás. En la actualidad existe consenso por parte de las instituciones para reconocer que, además del aprendizaje de aspectos cognitivos, los adolescentes deben adquirir competencias socio-emocionales (Lopes et al., 2004; Mayer y Cobb, 2000).

Con respecto a la investigación en lingüística aplicada, Swain (2013:195) apunta que “emotions have, in general, been neglected in the SLA literature”. Aunque existen numerosos estudios sobre el impacto de las emociones en el aprendizaje, la investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas es escasa (Khajavy et al., 2017). En cuanto a la competencia oral, la ansiedad ha sido el factor afectivo más estudiado y el que afecta de forma más negativa en el desarrollo de esta competencia (MacIntyre, 1999; MacIntyre y Gardner, 1994). Sin embargo, existen otros factores que afectan en el aprendizaje de la producción oral, como la disposición a comunicarse en el aula.

No hay duda de que la disposición a comunicarse en clase es un factor esencial que facilita el proceso de aprendizaje y proporciona al alumnado oportunidades para desarrollar la habilidad de producción oral (Skehan, 1991). La disposición del alumnado a comunicarse se puede definir como la probabilidad de iniciar la comunicación dada la

oportunidad (MacIntyre et al., 1998). A pesar de que se ha demostrado que las actividades comunicativas que se centran en la discusión de temas relevantes para el alumnado facilitan el desarrollo de esta habilidad (Green, 1993), este tipo de actividades no son muy frecuentes en el aula de inglés (Green et al., 2002), sobre todo aquellas mediadas por recursos audiovisuales. Estas actividades permitirían el acceso a un amplio repertorio de vocabulario disponible en el lexicón del alumnado e involucraría a estos en tareas comunicativas con las que se podrían sentir seguros para, de este modo, desarrollar un pensamiento positivo. En relación a esto último, Dewaele y Dewaele (2017) se basan en el enfoque de la Psicología Positiva para trabajar con tareas comunicativas en clase con las que el alumnado se sienta cómodo y seguro. Según este enfoque, el alumnado puede lograr habilidades óptimas cuando se destacan aquellas emociones placenteras en el aula, ya que estas tienen un efecto positivo en las tareas comunicativas.

El problema con los adolescentes se encuentra en la falta de competencias para reconocer y etiquetar emociones en distintas situaciones además de la ausencia de comunicación a través de un vocabulario emocional (Bisquerra, 2000:147). Estudios recientes sugieren que el alumnado con niveles altos de competencia emocional está más dispuesto a participar en clase a diferencia de aquellos que muestran un menor nivel en esta competencia (Bora, 2012). Igualmente, el factor afectivo de la empatía ha sido reconocido como fundamental en el desarrollo de la producción oral del alumnado de lenguas extranjeras (Chen, 2008). La empatía está relacionada tanto con la evaluación como con la expresión emocional, y se define como la capacidad de comprender los sentimientos de los demás (Salovey y Mayer, 1990). Cuando las personas se relacionan de forma positiva, experimentan una vida mejor como, por ejemplo, cuando la empatía sirve para asesorar y dar consejos a un individuo (Salovey y Mayer, 1990). Según Salovey

y Mayer (1990), aquellos individuos con mayor IE deberían tener suficiente competencia social para poder fortalecer las relaciones interpersonales.

Acerca del desarrollo de la empatía, Shumin (2012) argumenta que tanto los factores socioculturales y afectivos, como las emociones, la autoestima, la empatía y la motivación, podrían afectar a la capacidad de expresión del alumnado de ILE. En este sentido, la empatía es un factor afectivo que se puede desarrollar a través de las canciones (Shen, 2009).

A la luz de los estudios que se han centrado en el desarrollo del aprendizaje de ILE a través de distintos materiales auténticos, la música ha sido sin duda la herramienta más usada (Kennedy, 2014). Además, hay estudios que sugieren que existe conexión entre la experiencia musical y el aprendizaje de un idioma (Foncubierto et al., 2020; Schön et al., 2008; Shook et al., 2013). Pero, además, estos estudios se han centrado también en demostrar los beneficios del uso de la música para desarrollar la habilidad de producción oral en una LE (Cifuentes, 2006; Peacock, 1997). En relación con los factores afectivos, la ansiedad es considerada como el factor que más incide en el desarrollo de la producción oral en una LE (MacIntyre, 1999; MacIntyre y Gardner, 1994). Así, las investigaciones han recurrido a los beneficios de la música y su conexión con las emociones para poder facilitar el aprendizaje de una LE, frente al bloqueo emocional que sienten los estudiantes al tener que comunicarse en clase (Khajavy et al., 2017; Shen, 2009). Según Juslin (2013), la música nos permite desarrollar una actitud estética y nos envuelve en lo que se denomina ‘emotional contagion’ (Juslin y Västfjäll, 2008). Estas experiencias musicales pueden ejercer un poder de absorción en el oyente, por el cual y en palabras de Murphey (1992: 7), “we become one with music”. Pero este proceso no es solo posible con notas musicales, sino también con el poder que se les confiere a las letras de las canciones.

Tanto la música instrumental como las letras de una canción expresan emociones, llegando a empatizar con el personaje creado en estas composiciones (Levinson, 2006; Robinson, 2005). Así, este *input* afectivo ha resultado ser muy efectivo en la enseñanza de una LE en la ESO, ya que hay que tener en cuenta que la música es una parte esencial en el desarrollo de los adolescentes (Hormigos y Cabello, 2004). Según Kennedy (2014: 299), “playing songs in class and then asking them to comment can help overcome students’ shyness and reluctance to expose themselves to criticism”. Consecuentemente, esto podría facilitar el aprendizaje de la habilidad de producción oral del alumnado a través de vívidas discusiones sobre temas relevantes extraídos de las letras de las canciones (Becerra y Muñoz, 2013; Murphey, 1992). Para determinar la eficacia del uso de las letras de las canciones en el desarrollo de la competencia oral del alumnado de ILE, Cifuentes (2006) llevó a cabo un estudio que permitió al alumnado de secundaria elegir sus canciones favoritas y debatir sobre las letras de estas canciones. Los resultados demostraron que los estudiantes podrían expresar sus opiniones sin sentir ansiedad y, además, obtenían mejores notas en las pruebas de producción oral.

En vista de lo expuesto anteriormente, con el presente estudio se pretende facilitar al alumnado de ILE la adquisición de sus habilidades orales teniendo en cuenta su habilidad de comprensión emocional, su disposición a comunicarse en clase y su experiencia musical. El uso de canciones con letras que evoquen emociones acompañadas de *input* audiovisual puede ser un punto de partida para crear discusiones en clase, permitiendo que el alumnado participe y mejore su producción oral.

De este modo, el objetivo inicial del presente estudio es conocer la relación entre la habilidad de producción oral del alumnado de ILE en la ESO y una serie de constructos como la comprensión emocional, la disposición a comunicarse y la experiencia musical,

así como la respuesta emocional a la música. Por consiguiente, esta investigación formula las siguientes preguntas:

1. ¿Existe alguna relación entre la producción oral del alumnado de ILE y su habilidad de comprensión emocional?
2. ¿Existe relación entre la producción oral del alumnado de ILE y su disposición a comunicarse en clase?
3. ¿Tiene la producción oral del alumnado de ILE conexión con su experiencia musical y su respuesta emocional a la música?
4. ¿Tiene la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE relación con su experiencia musical y su respuesta emocional a la música?
5. ¿Existe alguna relación entre la experiencia musical del alumnado y su respuesta emocional a la música?
6. ¿Existe alguna conexión entre la habilidad de comprensión emocional y la disposición a comunicarse del alumnado de ILE?

Los últimos cambios en el campo de la enseñanza de idiomas debido a la actual crisis sanitaria nos han hecho reflexionar sobre la funcionalidad de las herramientas y métodos que se utilizan en la actualidad. Considerando que este nuevo escenario ha supuesto un reto en la enseñanza de la habilidad de producción oral en una LE, es necesario conocer en qué medida los constructos anteriormente citados afectan a esta habilidad. Los resultados podrían arrojar luz sobre futuras implicaciones pedagógicas teniendo en cuenta el nuevo contexto en el que se está produciendo la enseñanza de idiomas. Por este motivo, para poder conseguir los objetivos planteados, se ha realizado un estudio transversal considerando una serie de análisis tanto cualitativos como

cuantitativos. Así, para evaluar la producción oral de los estudiantes de ILE se han recopilado datos a partir de entrevistas orales, lo que nos ha permitido obtener datos cualitativos. En relación al análisis cuantitativo, se han utilizado cuestionarios para analizar la disposición del alumnado de ILE a comunicarse en clase, su comprensión emocional, su experiencia musical y su respuesta emocional a la música.

La estructura de este estudio se organiza de la siguiente forma. El Capítulo 1 se centra en la importancia de la habilidad de producción oral en el aprendizaje de una LE. En primer lugar, se describen las principales teorías sobre el desarrollo de la capacidad humana para comunicarse oralmente, así como los principales modelos de producción oral en la L1 y que también han servido para explicar el desarrollo de la producción oral en una LE. Para ello, nos centraremos en los modelos de producción oral de Garrett (1975), Fromkin (1971) y, en especial, en el de Levelt (1989).

Analizar los distintos modelos permite conocer las principales características del proceso de producción oral en una LE. De este modo, se destaca la relevancia que el modelo de Levelt ha tenido para poder explicar el proceso de producción oral en una LE. Además, se tienen en cuenta los distintos mecanismos de resolución de problemas en el acto de habla. Esto nos llevará a considerar el concepto de IL de Selinker (1972), es decir, el sistema lingüístico creado por el aprendiente de un idioma extranjero en el desarrollo de su aprendizaje. Dentro de la descripción de las características principales del proceso de aprendizaje de la competencia oral en una LE se tendrá en cuenta la hipótesis del *comprehensible output* de Swain (1985), que se propone como reacción a los modelos de aprendizaje de lenguas que defienden que la exposición al denominado input comprensible es suficiente para el proceso de aprendizaje.

Posteriormente, se describe el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua y, más concretamente, las distintas competencias que se trabajan en el campo del

aprendizaje de una LE y que están recogidas en el MCERL/VC (Consejo de Europa, 2020). En este sentido, se hace hincapié en el enfoque comunicativo propuesto por Hymes (1972), que fundamenta esta metodología en la enseñanza de lenguas, así como en las distintas competencias que la componen, es decir, la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la competencia sociocultural. A continuación, se lleva a cabo una descripción de las principales metodologías en el aprendizaje de una LE, destacando aquellas cuyo principal objetivo ha sido desarrollar las habilidades orales del alumnado. Finalmente, se describen las principales actividades y estrategias comunicativas siguiendo el MCERL/VC (Consejo de Europa, 2020).

El Capítulo 2 tiene como objetivo principal revisar y sintetizar estudios sobre el impacto de las emociones en el ámbito del aprendizaje de una LE y, en concreto, en la habilidad de producción oral. Así, es necesario enmarcar el término de IE en el contexto educativo. Asimismo, se destacan estudios sobre el proceso de aprendizaje desde una perspectiva neurolingüística. Antes de profundizar en el componente emocional en el ámbito educativo, se describen distintos modelos que han servido para describir el origen de las emociones y que resulta imprescindible para poder llevar a cabo su estudio. El presente estudio se centrará principalmente en la teoría de la IE desarrollada por Salovey y Mayer (1990) en la que exponen las cuatro habilidades que la componen, destacando especialmente la comprensión emocional.

Posteriormente, se hace referencia a los modelos de Ekman (1972) y la clasificación de las emociones llevadas a cabo por Goleman (1995) y Damasio (1994). Igualmente, se incluye una descripción de los modelos dimensionales de las emociones por parte de Russell (1980) y Plutchik (2001). Esto nos permitirá enmarcar las emociones desde una perspectiva lingüística y será fundamental para poder abordar el desarrollo de la producción oral en ILE desde una dimensión afectiva.

Finalmente, y ya que uno de los objetivos del presente estudio es conocer la relación entre la habilidad de comprensión emocional y la producción oral del alumnado de ILE en la ESO, se tienen en cuenta las características socio-emocionales en la etapa de la adolescencia.

En el Capítulo 3 se aborda la disposición a comunicarse en el aula por parte del alumnado de ILE desde la dimensión afectiva, teniendo en cuenta las características socioemocionales de los adolescentes. Además, se tienen en cuenta aquellos factores cognitivos que pueden afectar también al acto comunicativo y a la disposición a comunicarse en el aula. En primer lugar, se parte de la hipótesis del filtro afectivo formulada por Krashen (1982) para poder explicar el proceso de producción oral teniendo en cuenta la dimensión afectiva. Posteriormente, se analizan los principales estudios sobre el efecto de distintos factores afectivos como, por ejemplo, la motivación o la autoestima, en el desarrollo de la producción oral de una LE. Por otra parte, se describen los factores cognitivos necesarios durante el acto de habla en función de la etapa de desarrollo del alumnado, en este caso, la etapa de la adolescencia. A continuación, se describe una de las variables del presente estudio, la disposición a comunicarse del alumnado de ILE. Aquí repasamos las distintas investigaciones que han tratado de explicar los factores que afectan a la disposición a comunicarse en una L2 además de la relación entre la producción oral y las emociones. Destaca el papel de la Psicología Positiva en el campo de la adquisición de segundas lenguas. De igual modo, se analizan las distintas actividades que facilitan el desarrollo de la producción oral desde la dimensión afectiva como, pueden ser, los debates en clase. Finalmente, se incluye una descripción del vocabulario emocional que facilita el desarrollo de las habilidades orales según la teoría comunicativa de las emociones de Johnson-Laird y Oatley (1988).

El Capítulo 4 analiza los estudios que conectan la música con la habilidad de producción oral en el aprendizaje de ILE. En primer lugar, se hace referencia a la música como fenómeno cultural y se destaca el impacto emocional que esta tiene en el desarrollo de los adolescentes. Además, ya que existen numerosas conexiones entre el lenguaje y la música, es necesario analizar esta relación y su conexión con las emociones. Aquí, se describe la musicalidad del lenguaje a través del llamado *motherese*, como primer contacto socioemocional y musical del bebé con la lengua. Se trata de un lenguaje especial que enfatiza los elementos prosódicos de la lengua y que las madres utilizan para dirigirse a los bebés (Levitin, 2006). Esta conexión afectiva tiene repercusión en el llamado *Din in the head* (Murphey, 1990), es decir, la repetición involuntaria del lenguaje que existe en la mente de las personas. Este fenómeno se relaciona con lo que Piaget (1976) llamó lenguaje egocéntrico y, posteriormente, el lenguaje interior propuesto por Vygotsky (1978). Además, hay que destacar las primeras manifestaciones lingüísticas de los bebés, que se asemejan a secuencias sonoras de la música (Fonseca-Mora et al., 2011).

Tras estas primeras manifestaciones musicales, nos centramos en el estudio de las canciones como texto musical desde un enfoque educativo. Así, se hace referencia a las principales características de su estructura, que servirá como base para su uso como herramienta en el aprendizaje de una LE. Asimismo, se analizan los estudios sobre el impacto de la experiencia musical en el aprendizaje y cómo la implementación de actividades musicales en el aula puede mejorar las distintas habilidades de una lengua. Además, se expone el componente emocional de las canciones y se analizan las letras de las canciones como vehículo para trabajar con las emociones en clase. De esta manera, nos centramos en el factor afectivo de empatía que tiene lugar hacia el personaje creado a través de las letras de las canciones.

Llegados a este punto, nos detenemos en los estudios que han tratado de demostrar la incidencia de productos audiovisuales como, por ejemplo, los vídeos musicales en el aprendizaje de ILE. Además, se analiza el caso de las canciones del género country contemporáneo como herramienta que proporciona *input* afectivo a través de sus letras y que, además, tratan de temas diversos con los que el alumnado de ILE se puede identificar.

El Capítulo 5 sitúa el contexto de esta investigación en cuanto a la población que ha participado, así como las distintas herramientas que se han utilizado para poder recabar información. Se trata de un estudio transversal en el que se han tenido en cuenta tanto datos cualitativos como cuantitativos. Tras establecer los objetivos y las preguntas de investigación, se describe la muestra de este estudio, así como los distintos procedimientos, métodos e instrumentos utilizados. Con respecto a la muestra de este estudio, han participado 124 estudiantes de ILE que estudian en el cuarto año de la ESO de tres centros educativos de la provincia de Huelva.

En este capítulo, se analizan las distintas herramientas que se utilizan normalmente para recabar información sobre la producción oral del alumnado de una LE. Así, para poder valorar la habilidad de producción oral del alumnado en el inicio del estudio se han realizado sesiones orales que se han analizado a partir de una serie de parámetros que determinan su nivel lingüístico. Para medir la habilidad de comprensión emocional, se ha utilizado el *Situational Test of Emotional Understanding – Brief (STEU-B*; Allen et al., 2014). En relación a la disposición del alumnado a comunicarse en clase, se ha tenido en cuenta el *Willingness to Communicate Scale (WTC*; McCroskey y Richmond, 1985). Para poder identificar a aquellos estudiantes con una fuerte respuesta emocional a la música y con experiencia musical se ha administrado el *Absorption in Music Scale (AIMS*; Sandstrom y Russo, 2013). Finalmente, el capítulo concluye con los análisis estadísticos

realizados a partir de los datos obtenidos y la presentación de los resultados para cada pregunta de investigación formulada.

El Capítulo 6 presenta la discusión de los resultados y el Capítulo 7 las conclusiones. Además, se tienen en cuenta aquellas limitaciones que se han encontrado durante el estudio. Esto nos permite comparar los resultados que se han obtenido en el presente estudio con los ya existentes y que se han presentado a lo largo de los anteriores capítulos. Finalmente, se concluye con futuras implicaciones pedagógicas a la luz de los resultados obtenidos y se analizan posibles futuras líneas de investigación.

## Capítulo I

# LA PRODUCCIÓN ORAL EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

*“Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”*  
Ludwig Wittgenstein

### *Introducción*

El presente capítulo gira en torno a la importancia de desarrollar la habilidad de producción oral en el aprendizaje de una LE. Para ello, en primer lugar, se describen las principales teorías sobre el desarrollo de la capacidad humana para poder comunicarse oralmente y se proporcionan los principales modelos de producción oral en la L1, así como los procesos que intervienen en esta capacidad. Esto permitirá abordar el estudio de la producción oral en el aprendizaje de una LE de una forma más clara. Entre los modelos que se revisan, destaca el sistema de producción oral de Levelt (1989) y los distintos subsistemas que la componen, es decir, los procesos de conceptualización, formulación y articulación. Además, se analizan los procesos de control ejecutivo del habla, a saber, el de planificación y el de monitorización.

Por otra parte, destaca el desarrollo de la IL como una de las principales características definatorias de la producción oral en una LE. Este término se refiere al sistema lingüístico creado por el aprendiz de un idioma extranjero en el desarrollo de su aprendizaje (Selinker, 1972). Del mismo modo, cabe destacar la hipótesis del *comprehensible output* de Swain (1985), que surge como reacción a los modelos de aprendizaje de lenguas que defendían que la exposición al input comprensible era suficiente para el proceso de aprendizaje. A raíz de este estudio, Swain (1985) decidió

usar el término *comprehensible output*, utilizando la misma denominación del *comprehensible input*, por lo que es de interés analizarlos juntos.

Posteriormente, nos centramos en la competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972) y sus distintos componentes como son la competencia lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la competencia discursiva. De igual modo, para el desarrollo de la competencia comunicativa se han tenido en cuenta las competencias plurilingüe y pluricultural.

Seguidamente, se hace un repaso de la importancia del desarrollo de las habilidades orales en las distintas metodologías de aprendizaje de lenguas extranjeras. De especial importancia serán los enfoques centrados en la acción, donde el papel del alumnado es el elemento más importante. Finalmente, se describen las principales actividades y estrategias comunicativas en una LE además de las características de la comunicación oral en relación a la enseñanza de ILE.

### *1.1. La comunicación oral*

Según Sapir (1921), el lenguaje se ha desarrollado como un sistema puramente humano para comunicar ideas, emociones y deseos a través de una serie de símbolos. Por su parte, Hall (1968) describe el lenguaje como una institución por medio de la cual la raza humana se comunica e interactúa a través de símbolos arbitrarios.

Desde un punto de vista histórico, no existe una larga tradición en el estudio de la comunicación oral debido a que ha sido considerada como un tipo de lenguaje secundario. Por esta razón, el hecho de que no hubiera registros orales de conversaciones e interacciones entre personas imposibilitó su estudio. Sin embargo, las contribuciones de

Firth (1935) dieron lugar a un nuevo paradigma centrado en el estudio de la comunicación oral y en los contextos situacionales en los que las personas interactúan (León, 2007). Esta práctica comenzó a demostrar que la comunicación oral no es una variedad de la lengua escrita. Posteriormente, se fue desarrollando una fructuosa metodología de investigación gracias a herramientas como, por ejemplo, grabadoras y bases de datos. En el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, estas nuevas herramientas facilitaron la recogida de datos para estudios cuantitativos y cualitativos.

Por su parte, la neurociencia ha permitido estudiar con mayor detalle aquellas áreas relacionadas con el procesamiento del lenguaje que se han analizado principalmente a partir de lesiones cerebrales. En particular, una de las principales observaciones de estos estudios empíricos fue la lateralización del lenguaje en el hemisferio dominante, es decir, el izquierdo (Geschwind, 1979). Más relevante aún ha sido la identificación de las áreas cerebrales encargadas del procesamiento del lenguaje. Estas son las siguientes (Castaño, 2003): área de Broca, área de Wernicke, fascículo longitudinal superior y giro angular. El área de Broca fue uno de los primeros descubrimientos que se realizaron sobre los centros del lenguaje y se localiza en la parte inferior del lóbulo frontal izquierdo. La principal función del área de Broca es permitir el funcionamiento de los patrones motores para la expresión de la comunicación tanto oral como escrita. Esta zona se encarga de activar los músculos de la boca, laríngeos y respiratorios. Cuando esta zona está dañada, puede provocar la llamada afasia motora o afasia de Broca, es decir, dificultad para hablar y escribir. Sin embargo, la comprensión del lenguaje hablado queda intacta ante este tipo de afasia. De igual modo, el área de Wernicke recibe su nombre en honor al neurólogo que la descubrió. Esta área se localiza en el lóbulo temporal del hemisferio izquierdo del cerebro, junto a la corteza de ínsula. El área de Wernicke nos permite comprender el significado del lenguaje a través del procesamiento de los sonidos. Una lesión en esta

región podría ocasionar afasia sensorial o afasia de Wernicke, es decir, la persona afectada podrá oír sin ningún problema, pero no podrá organizar las palabras de forma coherente y entenderlas correctamente. En relación al fascículo longitudinal superior, su función es conectar las áreas de Broca y Wernicke. Cuando esta zona está dañada, provoca un daño de conexión entre ambas áreas llegando a ocasionar afasia de conducción, es decir, las personas afectadas pueden entender y producir el lenguaje correctamente, pero les es imposible repetir algo que acaban de oír. Finalmente, el giro angular hace referencia a los numerosos pliegues o circunvoluciones que se sitúan por encima y debajo del área de Wernicke. Su función es la de conectar los centros del lenguaje con el córtex visual además de estar relacionada con la memoria episódica. Cuando esta zona está dañada, las personas afectadas sufren afasia semántica, es decir, incapacidad para leer y escribir.

Dado que la aparición del lenguaje se remonta a la época prehistórica del ser humano, han sido varios los enfoques que han tratado de explicar dicho fenómeno. Existen aquellos enfoques que defienden el desarrollo de un proto lenguaje en la época del *Homo habilis*, mientras que otros destacan la aparición de una comunicación simbólica con la aparición del *Homo erectus* y el desarrollo completo del lenguaje como tal con el *Homo sapiens*.

Para Darwin, la capacidad lingüística es ‘an instinctive tendency to acquire an art’ (Pinker, 1994), cuyo diseño no es solo inherente a los humanos, sino que se encuentra en otras especies como en las aves. La idea del lenguaje como instinto de Pinker (1994) se distanció de las tendencias predominantes marcadas por el innatismo de Chomsky. Pinker (1994) defendió la posibilidad de que la combinación entre una serie de cambios genéticos y la selección natural eran responsables de la habilidad lingüística. Según Deacon (1997), la aparición de la comunicación oral se da en el género *Homo* y su desarrollo fue gradual (Lewin, 2005). Según Lieberman (2002), el hombre neandertal no desarrolló el lenguaje

articulado, ya que la posición de la laringe no permitía articular un gran número de sonidos. Así, este autor defiende que este fenómeno forma parte de la adaptación lingüística a la que se ha sometido la especie humana.

No obstante, estos enfoques e ideas sobre la aparición del lenguaje han sido contrastados con estudios científicos recientes. Por consiguiente, el origen de la comunicación oral humana se ha podido investigar a partir de fuentes indirectas debido a su carácter abstracto. Así, los antropólogos han podido recabar información acerca de su evolución a través de instrumentos de piedra, pinturas y otras experiencias artísticas además de restos fósiles (Lewin, 2005). A partir de estos restos fósiles, se ha podido comprobar cómo ciertas estructuras del aparato fónico se han ido desplazando para hacer posible la capacidad lingüística (Hurford et al., 1988). De igual modo, estudios antropológicos han podido evidenciar signos del área de Broca, asociado con la producción de sonidos, en las primeras especies de homínido. Igualmente, estos cambios evolutivos se han encontrado en el aparato fonador. Así, Fitch (2012) defiende que la capacidad del habla comenzó a desarrollarse mucho antes que en el *Homo sapiens* y que el desplazamiento de la laringe tiene lugar en muchas especies durante las vocalizaciones.

Por otro lado, se han descubierto indicios de que la comunicación oral ha tenido un desarrollo evolutivo reciente ligado al desarrollo del arte como expresión (Davidson y Noble, 1998). En el contexto de estas argumentaciones la evidencia genética ha cobrado mayor interés. Así, se ha propuesto al gen llamado FOXP2 como gen del lenguaje, compartido por las especies de neandertal y sapiens (Krause et al., 2007).

Por otra parte, se han planteado distintas etapas de desarrollo de la lengua a partir de estudios sobre la adquisición del lenguaje (Falcón y Alva, 2014). En la adquisición del lenguaje se da un desarrollo fonológico, semántico y gramatical que puede ser flexible durante las distintas etapas del desarrollo del mismo, siendo similares en cada infante y

cultura. Desde una perspectiva psicológica evolutiva, la estructuración de la adquisición del lenguaje en etapas permite una mejor detección de los retrasos en su desarrollo. Las etapas que se distinguen en el desarrollo del lenguaje son las siguientes.

En primer lugar, una etapa prelingüística, que se corresponde con el primer año de vida. En esta primera etapa no existe un lenguaje propiamente dicho, pero sí aparecen las primeras manifestaciones comunicativas. Los primeros signos de comunicación se realizan por medio de arrullos, risas o llantos. Asimismo, para expresar estados afectivos el infante usa lenguaje mímico por medio de movimientos y expresiones faciales. Además, en esta etapa aprenden la melodía de la lengua antes que la sintaxis, el léxico o la semántica y son capaces de comprender el lenguaje, aunque no lleguen a producirlo. De hecho, los bebés prestan atención a tonos afectivos de la lengua antes de poder articular una palabra (Saint-georges et al., 2013). En su estudio sobre los rasgos musicales del habla, Papoušek y Papoušek (1981) analizan las distintas características melódicas en el habla del llamado *maternés* o lenguaje dirigido al bebé y los considera como un aspecto esencial en el desarrollo del lenguaje del infante. Debido a este apego hacia la voz materna, el infante va diferenciando la voz humana de los otros sonidos que le rodean y va desarrollando la capacidad del habla a través de los primeros balbuceos, que son sonidos similares a los lingüísticos, pero sin significado. Esto les permite ejercitar la musculatura fonatoria que les llevará alrededor de los nueve meses hacia la aparición de las primeras intenciones de comunicación por medio de proto palabras.

El segundo año se corresponde con la etapa lingüística. Esta segunda etapa se caracteriza por la emisión de las primeras palabras con significado. En esta etapa el infante va accediendo al sistema fonológico de su lengua materna y van descubriendo los rasgos distintivos de los fonemas que conforman dicho sistema. Entre las primeras palabras que el infante emite en la lengua inglesa durante esta etapa holofrástica se

encuentran aquellas formadas por sílabas duplicadas como ‘dada’ para hacer referencia a la palabra ‘daddy’ o ‘botty’ acompañado de gestos apuntando, en este caso, a una botella (Shaffer et al., 2013). La diferencia entre esta etapa y la anterior, caracterizada por balbuceos y arrullos, es la relación que se establece entre la palabra y el objeto de forma intencionada. Hasta los tres años, se produce un gran incremento del número de palabras que el infante puede utilizar. Posteriormente, tiene lugar la aparición de las primeras construcciones sintácticas gracias al habla telegráfica, es decir, oraciones simples formadas por un sustantivo acompañado principalmente por un verbo o adjetivo como, por ejemplo, ‘doggy big’ o ‘where ball’ (Shaffer et al., 2013). Además, el inicio de la producción sintáctica está acompañado con frecuentes errores debido a la gramática propia que crea el infante como, por ejemplo, ‘I breaked’ o ‘I goed fast’ (Vidal, 1997). Estas construcciones no son imitaciones del habla adulta como podría deducirse desde una perspectiva conductista, sino que, teniendo en cuenta la teoría innatista del desarrollo del lenguaje, se trataría de creaciones originales del infante. Además, es alrededor de los tres y cinco años cuando hay un aumento de la complejidad gramatical y del número de palabras que el infante tiene en su repertorio.

A partir de los tres años se conoce como la etapa del lenguaje como instrumento de socialización. Aunque se producen errores frecuentes durante la articulación de los fonemas entre los tres y cinco años (Vidal, 1997), en esta etapa el lenguaje constituye un instrumento de relación y representación para el infante. Tiene lugar un desarrollo psicológico al que tiene acceso el infante y en el que destaca la aparición del ‘yo’. Esto implica la existencia de la conciencia de sí mismo frente a la del ‘otro’ con el que es capaz de relacionarse. En esta etapa hay un desarrollo de la adquisición de las reglas de la sintaxis y las palabras que maneja el infante ya aparecen ordenadas y enlazadas entre sí. De este modo, el infante hace uso de las reglas que rigen las oraciones interrogativas

como, por ejemplo, la regla de la inversión en ‘Where is daddy?’ (Shaffer et al., 2013). A medida que el infante se va socializando en diferentes contextos como pueden ser el hogar o la escuela, se van creando nuevas experiencias que le proporcionará una gran variedad de conocimientos para su futuro uso del lenguaje. Hacia los cinco años en adelante el infante desarrolla las reglas sintácticas completamente e incorpora otras más complejas como el uso de la subordinación. Hacia los siete años, tiene lugar el aprendizaje del lenguaje escrito y, además, es en esta época en la que aparece la interiorización del habla, es decir, el acto de verbalizar sus pensamientos. Aunque después de los siete años se puede decir que el desarrollo del lenguaje del infante está completo, su desarrollo cognitivo no lo está, ya que todavía no es capaz de utilizar el lenguaje como instrumento de su pensamiento. Este proceso continuará desarrollándose hacia la etapa de la adolescencia, momento en el cual el infante puede usar el lenguaje para desarrollar el pensamiento hipotético a través de fórmulas como ‘if...then...’, o ‘neither...nor...’, etc.

A fin de centrarnos en el objeto de este estudio, a continuación, se ofrece una descripción de los principales modelos que se han utilizado para explicar tanto el proceso de producción oral en la L1 como en una LE.

## *1.2. Modelos de producción oral*

El sistema de producción oral del lenguaje se conceptualiza comúnmente como un subcomponente de modelo de procesamiento de la información de la cognición humana (Levelt, 1989), estructurado en base a una serie de niveles asociados a representaciones del habla. Además, en el desarrollo de los distintos modelos psicolingüísticos de producción oral se han tenido en cuenta como dato principal los errores del habla (Fromkin, 1971; Garrett, 1975). Para llegar a entender el proceso de producción oral en

una L1, es necesario analizar los distintos modelos que han contribuido a su comprensión a través de sus aportaciones. En concreto, destacan el modelo de Garrett (1975), el modelo de Fromkin (1971) y el modelo de Levelt (1989). De igual modo, numerosos estudios han tenido en cuenta el modelo de producción oral de Levelt para explicar los procesos que intervienen en la producción oral de una LE (De Bot, 1992; Izumi, 2003; Poulisse, 1997). Pues, el estudio de los modelos de producción oral en una L1 ha facilitado el conocimiento de los procesos que intervienen en el desarrollo de la misma en una LE (Navarro, 2010).

### *1.2.1. Modelo de Garrett*

Según el modelo de Garrett, el discurso se produce de manera lineal (Harley, 2001). En consecuencia, en cualquier momento en el curso de una conversación se llevaría a cabo más de un proceso como, por ejemplo, planificar qué decir al mismo tiempo que se está hablando. No obstante, estos diferentes procesos del habla que ocurren simultáneamente son independientes entre sí y no se superponen.

Según este modelo existen dos etapas principales de procesamiento sintáctico. Uno se encuentra en el nivel funcional, mientras que el otro está en el nivel posicional. A nivel funcional, el orden de las palabras aún no es explícito, es decir, las palabras se seleccionan semánticamente y se les asignan roles sintácticos como sujeto y objeto. Por su parte, en el nivel posicional las palabras se ordenan explícitamente. La planificación sintáctica no está asociada a la recuperación léxica porque las palabras funcionales y de contenido como, pueden ser, los sustantivos o los verbos, tienen diferentes roles en la producción del lenguaje y se seleccionan en diferentes niveles del proceso.

Sin embargo, Dell y Reich (1981) demostraron que el modelo de Garrett hacía predicciones sobre frecuencias relativas de ciertos tipos de errores léxicos y gramaticales. De este modo, sostenían que algunos datos sobre errores del habla eran incompatibles con la teoría que defendía Garrett. Según su estudio, el intercambio de sonidos en errores del habla produce palabras que pueden ser reconocidas más frecuentemente que aquellas palabras no reconocidas o *non-words*. Así, en el modelo de Dell y Reich, se puede acceder a información tanto funcional como fonológica conjuntamente y no por separado (Garnham, 1985).

### *1.2.2. Modelo de Fromkin*

El modelo de Fromkin (1971), como el resto de modelos, se ha basado en la evidencia lingüística que han proporcionado los errores del habla y supone un enfoque alternativo al estudio del habla de personas afásicas. Este modelo distingue seis etapas durante el proceso del habla (Crookes, 1991), a saber, especificación del significado que se quiere expresar, selección de una estructura sintáctica, generación de un contorno de entonación, recuperación de elementos léxicos, adición de afijos a elementos establecidos en la cuarta etapa, y realización fonológica.

A continuación, se describen las distintas etapas que tienen lugar en el mismo (Fromkin y Ratner, 1998). En la primera etapa, se genera el significado que se ha de transmitir. Aunque se sabe muy poco acerca de la forma del mensaje conceptual, se cree que se dan distintos planes prelingüísticos a la vez que ocurren en este nivel, ya que podría haber más de un mensaje generado en esta etapa que podría mapearse en una o más estructuras sintácticas de la siguiente etapa. Esto podría conducir a errores sintácticos como ocurre en los denominados anacolutos, por ejemplo, ‘¿Cuánto tiempo tiene que...

tener que hervir a fuego lento?'. En la segunda etapa, al mensaje seleccionado se le asigna una estructura sintáctica. De este modo, se crea un esquema sintáctico para el mensaje. Por su parte, la estructura sintáctica determina la forma y la categoría gramatical de las palabras que se pueden elegir. En la tercera etapa, se generan los contornos de entonación sobre la base de la representación sintáctica. La entonación de la oración se asigna antes de que se seleccione el léxico. En la cuarta etapa, se seleccionan las palabras del repertorio léxico, que son elegidas en función de sus características semánticas y categorías sintácticas. En esta etapa, pueden producirse errores en los que se pueden seleccionar palabras semánticas o fonológicamente similares en lugar de las palabras previstas. Igualmente, también es posible que al mapear las palabras en la estructura sintáctica éstas se distribuyan en lugares distintos a los previstos. En la quinta etapa tiene lugar la especificación fonológica. Las reglas de pronunciación fonológica se aplican y estas producen segmentos fonéticos completamente especificados en cada sílaba. Finalmente, en la sexta y última etapa tiene lugar la generación de los comandos motores para el habla. Los conjuntos de segmentos de características fonéticas o sílabas completas se asignan a los comandos motores en los músculos del tracto vocal para producir el enunciado deseado.

### *1.2.3. Modelo de Levelt*

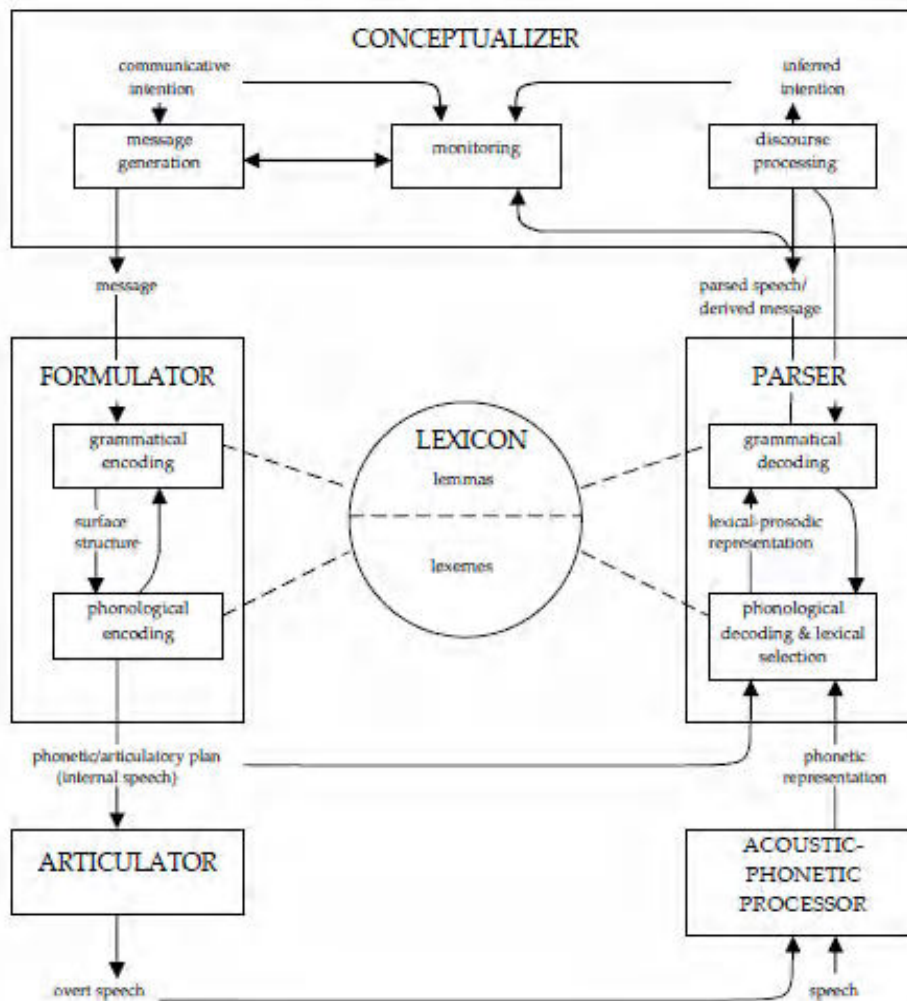
El principal objetivo del modelo de producción oral en una L1 de Levelt (1989) es conocer cómo producimos la lengua hablada y los diferentes procesos que tienen lugar. En general, se ha considerado compleja la investigación en el área de la producción del habla, debido a la dificultad de controlar los procesos mentales en los experimentos que se han llevado a cabo. El modelo de Levelt está basado en hallazgos significativos en relación al

estudio de errores del habla como ocurre con el fenómeno *tip of the tongue* en hablantes sin ninguna patología y hablantes con patologías como, por ejemplo, anomia (Marini y Fabbro, 2007). Según Levelt (1989), el proceso de producción del habla está mediado por el papel central del léxico mental e involucra tres subsistemas: un sistema conceptual prelingüístico, llamado conceptualizador; un sistema lingüístico, llamado formulador; y un sistema de salida donde la producción del habla tiene lugar, denominado articulador.

Este sistema de producción oral junto con sus subsistemas se representa gráficamente a través de una red de conexiones (Figura 1). En el primer nivel se encuentran los procesos de representación conceptual, también conocidos como procesos de representación a nivel de mensaje, e implican determinar qué decir (Harley, 2001). Los hablantes construyen la parte preverbal al tener una intención de comunicarse y seleccionan información relevante que recuperan de la memoria o del entorno para preparar el mensaje que se desea transmitir (Levelt, 2013). Así, se puede decir que el proceso de conceptualización tiene que ver principalmente con las decisiones que se toman en relación a qué expresar teniendo en cuenta una intención comunicativa. Como veremos más adelante cuando analicemos las principales características del proceso de producción oral en una LE, durante el proceso de conceptualización también tiene lugar un proceso de monitorización por el cual el hablante se encarga de monitorizar lo que se va a comunicar y el mensaje final.

**Figura 1**

*Modelo de producción oral de Levelt (1994: 246)*



Para generar un mensaje, el hablante tiene acceso a su conocimiento declarativo. Este tipo de conocimiento incluye el conocimiento enciclopédico y el conocimiento que se tiene sobre el contexto. Además, este subsistema conceptual implica a su vez una macro planificación y una micro planificación (Levelt, 2013). Por una parte, la macro planificación hace referencia al objetivo comunicativo y consiste en recuperar información necesaria para poder expresar un mensaje final, es decir, generar intenciones del acto de habla como pueden ser describir o narrar un acontecimiento. Por su parte, la

micro planificación se refiere a la asignación de una forma proposicional a la información que se ha seleccionado previamente e involucra decisiones sobre cuál será el tema o el enfoque del acto del habla. El resultado es lo que Levelt denomina plan preverbal, es decir, una estructura conceptual organizada sin ser aún lingüística y que constituye el principal *input* con el que trabajará el siguiente componente dentro de este proceso, el formulador.

En el siguiente nivel se encuentran los procesos de formulación, donde tiene lugar el traspaso desde la representación conceptual a una forma lingüística. Dentro de este nivel existen dos componentes principales de formulación que son la codificación gramatical y fonológica. Dentro de la codificación gramatical se encuentra la planificación morfológica y sintáctica. Así, se puede decir que el formulador activa los ítems del léxico que mejor corresponden con el mensaje que se pretende comunicar. En el modelo de Levelt y en otros modelos como, por ejemplo, el de Garrett, la codificación gramatical y fonológica están determinadas por el léxico. En particular, para la codificación gramatical se aplican tanto procedimientos sintácticos como léxicos. Una vez se accede al léxico, se especifica cada elemento léxico disponible para recuperar información semántica y sintáctica al igual que información morfológica y fonológica.

Para representar el proceso por el cual se accede al léxico, Levelt (1989) se basa en la teoría de la activación de Dell (1986). Esta teoría establece los mecanismos por los cuales se accede a una planificación preverbal para activar un número de lemas en el léxico. Aquellos lemas que respondan mejor a las especificaciones semánticas que se asocian a los conceptos de esta planificación preverbal serán seleccionados en primer lugar. Posteriormente, tiene lugar el proceso de codificación fonológica en la que se seleccionan formas fonológicas y morfológicas específicas. Finalmente, el resultado de este proceso da lugar a la activación de un plan fonético o articulatorio. Levelt (2013) se

refiere a esta planificación articulatoria como habla interna a diferencia del habla articulada.

Finalmente, en los procesos de articulación o ejecución fonológica, se lleva a cabo una planificación fonética y articulatoria detallada. Así, estos procesos implican convertir las palabras en sonidos a través del aparato articulatorio, un sistema que controla los movimientos de los pulmones, la laringe, la faringe y la boca. Así, el proceso de articulación es la ejecución motora del plan fonético que da lugar al mensaje hablado.

### *1.3. Los procesos de producción oral en una LE*

Una de las diferencias más importantes entre los procesos de producción en la L1 y una LE es que el conocimiento del alumnado de una LE rara vez es completo, ya que a menudo carecen de la competencia lingüística necesaria para expresar el mensaje deseado durante el proceso de formulación (Kormos, 2006). Por lo tanto, los hablantes de una LE con frecuencia tienen que hacer frente a estos problemas a través de estrategias de comunicación (Færch y Kasper, 1983; Tarone, 1977). Además, los estudios sobre el proceso de producción oral en una LE sugieren que el conocimiento del léxico o la memoria conceptual se almacenan conjuntamente tanto en la L1 como en una LE y, por lo tanto, estos elementos compiten en el proceso de selección (La Heij, 2005; Poulisse, 1999; Poulisse y Bongaerts, 1994). Además de este conocimiento incompleto, otra diferencia importante es la velocidad con la que hablan los aprendientes de una LE. Esto se puede explicar haciendo referencia al hecho de que mientras que el procesamiento en la L1 es en gran parte automático tanto en el formulador como en el articulador y puede, como resultado, ser ejecutado en paralelo, el procesamiento en una LE requiere atención tanto en la fase de codificación gramatical como en la fonológica (Kormos, 2006). Por

consiguiente, se puede decir que la automaticidad que tiene lugar durante el proceso de producción oral es de gran importancia en el campo del aprendizaje de una LE.

Entre las principales implicaciones del estudio del proceso de producción oral en la L1, destaca la relevancia que el modelo de Levelt (1989) ha tenido para poder explicar el proceso de producción oral en una LE a través de distintos subsistemas, es decir, los procesos de conceptualización, formulación y procesos del control ejecutivo del habla. Además, Levelt (2013) añade el estudio de otros mecanismos que intervienen también en la producción oral en una LE. En concreto, nos referimos al diseño de tareas para conocer el grado de complejidad de estas en relación a parámetros como fluidez, complejidad y precisión del habla (Levelt, 2013). Por su parte, Kormos (2006) propuso un modelo de producción del habla en una LE basado en el modelo de Levelt para abordar los problemas involucrados durante su producción oral. En este modelo, Kormos (2006) hace suposiciones importantes con respecto al conocimiento de la automatización en una LE y la forma en que afecta a la producción oral. Según Kormos (2006), debido a que varios procedimientos de codificación léxica no están completamente automatizados en una LE, los hablantes bilingües deben tener acceso a un almacenamiento de conocimientos adicional, además de un almacenamiento declarativo de información con reglas sintácticas en la LE. Este conocimiento declarativo de las reglas en una LE se puede automatizar y, como consecuencia, el procesamiento léxico puede desarrollarse en un continuo, lo que permite un acercamiento a la producción oral de un hablante nativo.

Por otro lado, la revisión de estudios enfocados a conocer el funcionamiento de los procesos de conceptualización y formulación en una LE (Garnham, 1985; Kroll, 1993; Poulisse, 1997; Poulisse y Bongaers, 1994) destaca el proceso de planificación fonológica. Seguidamente, nos centraremos en los diferentes procesos, así como en el

proceso de monitorización del habla y los distintos mecanismos que existen en la resolución de problemas durante el acto de habla. Finalmente, se analizará el papel de la IL en el proceso de aprendizaje de una LE desde la óptica de la hipótesis del output comprensible de Swain.

### *1.3.1. Proceso de conceptualización en una LE*

Los procesos relacionados con la conceptualización del mensaje son de gran importancia, ya que tanto la macro planificación como la micro planificación del mensaje tendrá consecuencias en la dimensión de la complejidad lingüística durante la producción en una LE. Además, la función de monitorización, que también tiene lugar durante este proceso de conceptualización, es esencial para conocer cómo la complejidad de una tarea determinada puede afectar a la precisión del habla.

La mayoría de los aspectos en el proceso de producción oral en una LE se pueden explicar a través de modelos en la L1, aunque hay algunas características distintivas. Hay estudios sobre los llamados *slips of the tongue* que han demostrado que el sistema conceptual activa tanto elementos léxicos de una L1 como de una LE (Poulisse, 1999; Poulisse y Bongaerts, 1994). Poulisse (1997) destaca tres diferencias principales entre los dos procesos de producción oral que tienen que ver con el tamaño del lexicón y la especificación de los elementos léxicos, el grado de automatización del proceso de producción oral y la presencia de elementos de la L1 en la producción de una LE. Además, el conocimiento de una LE generalmente no suele ser tan completo como el que se tiene de una L1, a excepción de los hablantes bilingües y multilingües (De Bot, 1992). Es necesario añadir que algunos estudios sugieren que existe un lexicón compartido entre la L1 y una LE, donde se conceptualizan las palabras como una red interconectada (Kroll y

Tokowitz, 2005). En este sentido, los hablantes de una LE pueden encontrar dificultad a la hora de expresar ciertos conceptos al no poder recuperar las palabras exactas. Ante esto, cuando un hablante de una LE presenta algún tipo de problema al recuperar un elemento léxico, se activan una serie de estrategias compensatorias o mecanismos de resolución de problemas (Dörnyei y Kormos, 1998). Sobre estos mecanismos de resolución de problemas hablaremos más adelante.

En segundo lugar, ciertos aspectos del procesamiento durante la producción oral en una LE carecen de automaticidad. Esto se puede comprobar a un nivel morfofonológico y articulatorio, ya que en la producción de una LE se tiende a titubear y la fluidez del habla suele ser más lenta, aunque el grado de automatización puede variar según la competencia del hablante. En este momento, se hace necesario detenerse en el concepto de fluidez. El término fluidez se refiere a la manera de expresarse y es multidimensional (Schmidt, 1992). En este sentido, Skehan (2009) distingue tres dimensiones que tienen que ver con la velocidad del habla, el desglose de la fluidez en cuanto al número, longitud y ubicación de las pausas, y el reparo de la fluidez en relación a errores de formulación y autocorrecciones.

En tercer lugar, la producción oral en una LE puede tener elementos de la L1. Esto puede deberse al uso intencionado del llamado *code-switching*. La alternancia de códigos o *code-switching* es una estrategia de comunicación en la cual se utilizan, de manera alterna, dos o más lenguas (Hamers y Blanc, 2004). Respecto a esto, los hablantes con un nivel más bajo tienden a recurrir con mayor frecuencia a palabras en la L1 cuando tienen que comunicarse en una LE (Faersch y Kasper, 1983). Cabe destacar también el denominado translenguaje, que hace referencia al fomento en el uso dinámico e integrador

de las lenguas de los estudiantes bilingües para crear un espacio en el que la incorporación de ambas lenguas se vea como natural (Lasagabaster y García, 2014).

Por lo que se refiere al acceso léxico en una LE, en un estudio sobre el proceso de acceso al léxico en la producción oral se ha podido comprobar que este está organizado de acuerdo a las propiedades fonológicas de las palabras (Garnham, 1985). En este sentido, Garnham (1985:57) sugiere que “what is learned is a set of rules - called grapheme-phoneme correspondence rules - that translate letter patterns into the sound patterns produced by the auditory analysis of spoken words”. En este sentido, Garnham (1985) destaca la importancia de dicha traducción, y sostiene que solo se pueda acceder al léxico mental a través de patrones de sonido.

Por su parte, Morton y Long (1976) realizaron un estudio donde se centraron en palabras que comenzaban por el mismo fonema, teniendo en cuenta el contexto en el que podían aparecer. En este sentido, se pudo demostrar que el sistema cognitivo es capaz de calcular el contexto tanto asociativo como textual. Esta representación del contexto se puede utilizar para predecir las palabras que probablemente aparecen a continuación. Por otro lado, Kroll (1993) señala que tanto la L1 como la LE coinciden en las representaciones conceptuales, mientras que las representaciones léxicas son distintas en ambas lenguas. En relación a esto, Poulisse y Bongaerts (1994) señalan que existe solo un sistema léxico o lexicón donde coexisten elementos de ambas lenguas. En cuanto a los hablantes bilingües, estos tienden a tener un vocabulario más reducido en cada uno de sus idiomas hablados en comparación con los monolingües (Perani et al., 2003) y muestran más deficiencias en la recuperación léxica cuando realizan una tarea de fluidez verbal (Gollan et al., 2005). Según Poulisse (1997), durante el proceso de conceptualización en

una LE se generan conceptos y la información conceptual activa los lemas que contienen el significado más apropiado.

### *1.3.2. Proceso de formulación en una LE*

La tarea final del proceso cognitivo del sistema de producción oral es convertir el significado literal en una oración tras realizar una revisión de los aspectos pragmáticos, teniendo en cuenta además el lenguaje figurativo de una lengua (Garnham, 1985). Este proceso se denomina proceso de formulación, ya que se concreta el mensaje que se quiere transmitir por medio de reglas gramaticales y fonológicas. Para lograr esta tarea, se hace uso de las reglas de la lengua en cuestión. En el caso de una LE, supone estar en contacto con las reglas de ambas lenguas, es decir, la L1 y la lengua de estudio. Esta interacción entre ambas lenguas está estrechamente relacionada con lo que Selinker (1972) denomina interlengua, como veremos más adelante.

Sobre la formulación morfológica, Poullisse y Bongaers (1994) sostienen que esta formulación es específica de cada idioma, es decir, los morfemas que aparecen en un determinado mensaje en una LE provienen de la estructura morfológica de esta lengua en cuestión. Asimismo, este proceso se repite durante la codificación fonológica que es el proceso por el cual se seleccionan formas fonológicas y morfológicas específicas. Además, Jiménez y Ortiz (1995) plantean distintos niveles como, pueden ser, nivel silábico, intrasilábico y fonémico.

Con respecto a los elementos prosódicos del habla, destaca la voz, el ritmo o la entonación (Couper-Kuhlen, 1998). Dado que la función sensorial está determinada en última instancia por lo que es biológicamente importante para el organismo, el impulso humano de comunicarse ha sido una fuerza impulsora en la evolución de la función

auditiva (Strait y Kraus, 2011). Además, Rapp y Goldrick (2000) han demostrado que el reconocimiento de la voz y la producción dependen y operan simultáneamente con procesos impulsados conceptualmente, como la conciencia de los aspectos léxicos, sintácticos y semánticos del lenguaje. En este sentido, Sacks (2007) añade que hay superposiciones y profundas similitudes entre el procesamiento del lenguaje y la música por parte del cerebro. Más aún, Patel (2011) sostiene que la habilidad para comprender y producir tanto lenguaje como música es única en los humanos. Debido a que ambos dominios comparten complejidad estructural y auditiva, se han establecido fuertes vínculos entre la música y el lenguaje (Strait y Kraus, 2011), con posibles implicaciones en la enseñanza de una LE. Si bien realizan funciones comunicativas distintas y complementarias, la música y el lenguaje están arraigados en el deseo humano de conectarse con los demás. En relación a la musicalidad del habla, se han identificado elementos musicales en el llamado *maternés* o lenguaje dirigido a bebés, como el ritmo del habla o distintos contornos tonales. Además, se ha llegado a observar que este supone un aspecto esencial en el desarrollo del lenguaje en los bebés (Stern et al., 1982).

### *1.3.3. Procesos del control ejecutivo del habla: planificación y monitorización*

El control sobre el sistema de producción del habla puede representarse al menos de dos formas: manipulación de los distintos elementos mientras se formula el enunciado o manipulación en el proceso de articulación. Se puede decir que el primero es un tipo de planificación, mientras que el segundo es a menudo denominado monitorización (Butterworth, 1980; Levelt, 1989). Ambos han sido clasificados como procesos de control ejecutivo del habla.

En la producción del habla, la planificación hace referencia a la representación que interviene entre la intención del hablante y la fonación manifiesta (Butterworth, 1980). Así, esta planificación resulta esencial para construir un mensaje. Como se ha podido comprobar con los modelos de producción del habla descritos anteriormente, la investigación se ha ocupado de determinar qué unidades deben ser consideradas elementos conceptuales iniciales del discurso. Como ya hemos señalado con el modelo de Levelt (1989), la planificación del habla puede subdividirse en macro planificación y micro planificación. La micro planificación hace referencia a las funciones puramente locales, como marcar límites entre cláusulas o seleccionar palabras. La macro planificación tiene lugar a un nivel superior y se encarga de organizar el mensaje semántica y sintácticamente.

Además, se puede hacer también la distinción entre la planificación previa, que tiene lugar antes del acto del habla, y la planificación conjunta, que ocurre al mismo tiempo que se está hablando (MacWhinney y Osser, 1977). Asimismo, la planificación del mensaje puede estar orientada al significado del discurso que se expresará posteriormente o a la estructura del mensaje que se va a producir (Holmes, 1984). Por otra parte, el primer tipo de planificación puede extenderse durante una serie de cláusulas antes del acto del habla, mientras que el segundo tipo tiene lugar proposición por proposición.

Por lo que se refiere al proceso de monitorización, una de las teorías más influyentes en los estudios sobre la adquisición de una L2 ha sido el modelo de hipótesis del monitor desarrollado por Krashen (1982). Esta hipótesis sostiene que el proceso de monitorización en la adquisición de una L2 es el que se encarga de producir las emisiones lingüísticas, así como de la fluidez en el habla. No obstante, este monitor o editor opera solamente

bajo tres condiciones: cuando existe suficiente tiempo, cuando el centro de atención recae sobre la forma y no el significado, y cuando el hablante conoce las reglas de la lengua.

Según Levelt (1989), existen al menos dos concepciones de monitorización del habla. El primer tipo de monitorización tiene lugar si el hablante tiene acceso directo a los componentes del proceso de producción. Por consiguiente, el hablante puede responder a ‘señales de alarma’ internas (Levelt, 1983). En relación con el segundo tipo de monitorización del habla, es posible que el hablante solo tenga acceso al resultado final del proceso de producción, pero es capaz de detectar cualquier desviación estructural en el discurso de otra persona, pudiendo comparar además el mensaje derivado con su intención original (Levelt, 1983). Levelt concibió la idea de la monitorización del habla como un componente del sistema de procesamiento de la voz, capaz de comparar los aspectos analizados del discurso interno y externo con las intenciones del hablante. Además, este proceso de monitorización sirve para alertar al hablante de los problemas que surgen durante la producción del habla. En la misma línea, Morrison y Low (1983) sugieren que cuando los hablantes están monitorizando su propia habla pueden estar centrándose en una monitorización pre articular o post articular. El primero puede dar lugar a un discurso vacilante, mientras que el segundo puede conducir a una edición abierta del discurso por medio de autocorrecciones o falsos comienzos (Levelt, 1983).

Finalmente, también se ha utilizado el término ‘editores’ para referirse a estos procesos de monitorización del habla (Shattuck-Hufnagel, 1979). En particular, Berg (1986) distingue entre monitorización, filtrado y edición, refiriéndose estos últimos al proceso que se encarga de vetar elementos en el discurso y reemplazar estos elementos por otros más adecuados.

#### *1.3.4. Mecanismos de resolución de problemas*

Para poder comunicarse de forma efectiva en una LE, es necesario desarrollar la competencia comunicativa en la lengua de estudio. Dicha competencia incluye, a su vez, la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (Canale y Swain, 1980), siendo esta última la encargada de mantener una comunicación efectiva a través de una serie de mecanismos. Entre estas estrategias comunicativas se encuentran estrategias de recepción, producción, interacción y mediación, recientemente revisadas y ampliadas en el MCERL/VC (Consejo de Europa, 2020). Nos centraremos en estas estrategias comunicativas, además de las diferentes actividades que recoge el MCERL, en los siguientes epígrafes.

Los hablantes de una LE se ayudan de estrategias para solucionar los problemas de comunicación y para comunicarse de manera más efectiva (Dörnyei, 1995). Por ejemplo, cuando un hablante de una LE encuentra algún tipo de dificultad para recuperar un elemento léxico, se activan una serie de estrategias compensatorias (Poulisse, 1997), o mecanismos de resolución de problemas (Dörnyei y Kormos, 1998). Por lo que se refiere a las estrategias compensatorias, Poulisse (1997) establece tres tipos de estrategias. La primera de ellas hace referencia a estrategias de sustitución, por las cuales un lema puede ser sustituido u omitido del mensaje preverbal. La segunda estrategia tiene que ver con la posible modificación de la información conceptual de un lema en concreto y la aplicación de procesos de codificación gramatical o fonológica de la L1 o una LE. Finalmente, la tercera estrategia se refiere a la capacidad de reconceptualizar parte del mensaje preverbal, que supondría abandonar completamente el mensaje previamente establecido y generar uno nuevo.

Por su parte, Dörnyei y Kormos (1998) sugieren que los hablantes de una LE normalmente encuentran dificultades para recuperar elementos léxicos debido a que el léxico en una LE está incompleto. Esta deficiencia en el léxico repercutiría de igual modo en la codificación gramatical y fonológica. Sobre los problemas de producción oral relacionados con la presión temporal a los que los hablantes de una LE están sometidos, Dörnyei y Kormos (1998) hacen referencia a las excesivas pausas que a menudo tienen lugar. Para este tipo de problemas, que pueden afectar a la fluidez oral, estos autores proponen una serie de soluciones para ganar tiempo y así poder transmitir un mensaje completo. Entre ellas, se encuentra la opción de abandonar el mensaje previsto, o la incorporación de pausas no lingüísticas ('Uhm'), lingüísticas como, por ejemplo, los llamados *fillers* ('Well', 'I mean'), o repeticiones de palabras.

En relación a los mecanismos de resolución de problemas durante la producción oral, el más estudiado es el de las deficiencias percibidas por el propio hablante de una LE (Kormos, 1999). El estudio de estas deficiencias está estrechamente relacionado con la teoría de monitorización en la L1 de Levelt. Sin embargo, existen algunas diferencias con respecto a esta última, ya que no contempla, por ejemplo, los errores que los hablantes de una LE comenten sin ser percibidos por estos. Para poder explicar este fenómeno, Kormos (1999) sostiene que durante el proceso de monitorización hay que tener en cuenta, además, otros procesos cognitivos como la atención. Debido a que la capacidad de atención suele ser limitada, esta se utiliza para compensar otros procesos no automáticos en una LE, como son la planificación gramatical y fonológica. A pesar de esto, hay que destacar que la relación entre el proceso de monitorización y la atención depende de diferencias individuales como la capacidad de la memoria de trabajo (Harrington y Sawyer, 1992).

Numerosos estudios muestran la conexión entre el uso de estos mecanismos de resolución de problemas y la competencia oral del alumnado de una LE. Así, Zhang (2005) estudió el uso de estrategias de comunicación en las conversaciones y la selección de estrategias por parte de estudiantes taiwaneses de ILE. Los resultados de este estudio mostraron que las cuatro estrategias empleadas más frecuentemente fueron *code-switching* o el cambio de idioma, la mímica, la solicitud de aclaración y la aproximación. De este modo, los estudiantes más competentes se inclinaron por usar estrategias basadas en la LE, mientras que los menos competentes emplearon estrategias basadas en su L1. Derwing y Rossiter (2002), a su vez, investigaron la percepción que los estudiantes adultos de ILE tenían con respecto a sus dificultades de pronunciación y sus estrategias al enfrentarse con problemas de comunicación. Estos autores descubrieron que las estrategias más utilizadas eran la perífrasis, la auto repetición, la escritura y el ajuste del volumen cuando los participantes no habían sido entendidos.

#### *1.3.5. Desarrollo de la interlengua y la hipótesis del 'comprehensible output' de Swain*

Después de conocer los distintos procesos que tienen lugar durante la producción oral en una LE y analizar los distintos mecanismos de los que disponen los hablantes para facilitar los mensajes que desean comunicar, se relacionará la habilidad de producción oral con el desarrollo de la interlengua (IL) y la hipótesis del *comprehensible output* de Swain.

Se ha denominado IL al sistema lingüístico que crea el aprendiente de una lengua durante su proceso de aprendizaje (Gass y Selinker, 1994). Este sistema no solo se compone de elementos propios de la L1 y lengua meta sino también de elementos internos propios de cada aprendiente. Corder (1967) se refiere a este sistema lingüístico como competencia transitoria para describir el sistema de reglas que un aprendiente de idiomas

desarrolla en una etapa concreta de su aprendizaje. Por su parte, Nemser (1971) describe este sistema como aproximativo y destaca su independencia con respecto a elementos provenientes de la L1 y lengua meta. El término que ha sido mayoritariamente aceptado para hacer referencia a este sistema lingüístico creado por el aprendiente de una LE en el desarrollo de su aprendizaje es el introducido por Selinker (1972), interlengua. Para definirla, Selinker ofrece una descripción del proceso por el cual la mente adquiere una LE. Según Selinker, este nuevo sistema es diferente a la L1 y a la lengua de estudio, pero contiene elementos que se consideran intermedios entre ambas lenguas. De este modo, se puede decir que un individuo no habla la lengua meta sino una IL en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.

Entre las principales características de esta IL se encuentra su carácter permeable, ya que el conocimiento del aprendiente está abierto al desarrollo de esta IL en cualquier momento. Además, la IL es dinámica y sistemática, basándose en reglas coherentes que el aprendiente construye y selecciona durante este proceso de aprendizaje. La IL depende de la transferencia lingüística entre la L1 y la lengua de estudio. Pero existe también una tendencia hacia la generalización de reglas tomadas de la lengua meta y que el aprendiente trata de incorporar en esta IL. De la misma manera, existen una serie de reglas que se incorporan en este nuevo sistema lingüístico y que tienen que ver con el uso frecuente que el docente hace de ciertas expresiones. Finalmente, se encuentran otras reglas desarrolladas por el aprendiente como, por ejemplo, cuando se omiten elementos gramaticales en su discurso (\*'I going to the museum').

Otro elemento importante en el proceso de aprendizaje de una LE es lo que Swain (1985) denomina *comprehensible output*. Swain (1985) propuso esta hipótesis como reacción a modelos de aprendizaje de lenguas que defendían que la exposición al input comprensible era suficiente para el proceso de aprendizaje. Este autor llevó a cabo una

serie de estudios en los que demostró que los aprendientes de una LE lograban un conocimiento incompleto de esta, es decir, con imprecisiones gramaticales (Swain, 1985; 1995). A raíz de este estudio, Swain decidió usar el término *comprehensible output*, utilizando una denominación similar a *comprehensible input*. En este sentido, Swain sostiene que las oportunidades de producir educto comprensible son tan importantes para la IL como las de comprender aducto. De esta manera, los aprendientes de una LE son conscientes de que deben utilizar expresiones más precisas para evitar problemas de comunicación en sus interacciones.

Durante estas interacciones, el alumnado de una LE puede probar si son entendidos y si su IL está lingüísticamente bien formada. Al recibir *feedback* de sus interlocutores, el alumnado participa en la negociación de significado. Si se acepta el argumento de que los estudiantes solo aprenden aquello para lo que están listos en la etapa de desarrollo que corresponda (Pienemann, 1985), también se podría aceptar que el aporte que reciben los estudiantes en un momento determinado puede o no ser bueno para el desarrollo de la lengua de estudio. Además, en relación con lo que se ha dicho anteriormente, hacer uso de la lengua de estudio, por otro lado, permite a los estudiantes monitorear su propio proceso de aprendizaje.

Además de la función de monitorizar el lenguaje que el alumnado produce, otra función que Swain (1985) sugiere es la función metalingüística de participar en la producción. La idea detrás de esta función es que mientras habla, el alumnado puede "controlar e interiorizar el conocimiento lingüístico" (Swain, 1985: 126). Según Swain (1985), el alumnado participa en el procesamiento sintáctico que va más allá de necesitar ser entendidos. Finalmente, siguiendo el concepto de Schmidt (1994) de *noticing the gap*, Swain (1985) sugiere que los estudiantes pueden notar las brechas entre lo que quieren

decir y lo que realmente pueden producir, es decir, ser conscientes del conocimiento que les falta de la lengua meta, que es un paso imprescindible para seguir avanzando en su aprendizaje.

#### *1.4. La competencia comunicativa en el aprendizaje de una LE*

Ser capaz de producir oralmente una lengua es muestra de la competencia comunicativa que se posee de la misma. El término ‘competencia comunicativa’ fue introducido por Hymes (1972) a finales de los años sesenta. En su formulación, el término se contrastó con el de competencia lingüística, utilizado hasta entonces por Chomsky (1965) para hacer referencia al conocimiento implícito de un hablante nativo de las reglas gramaticales de su lengua. Sin embargo, el término ‘competencia comunicativa’ llegaría a ser más influyente en campos más allá de la lingüística como, pueden ser, la sociología o la psicología, pero especialmente tuvo gran repercusión en el campo de la enseñanza de idiomas extranjeros.

Además, desde las instituciones educativas se le ha dado gran importancia al hecho de que, aprendiendo un idioma, llegamos a reconocer la existencia y razón de ser de otras culturas. Asimismo, desde el Consejo de Europa se ha apostado por el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una LE, elaborándose como base común en todos los programas de lenguas el MCERL (Consejo de Europa, 2020). En dicho marco, aparecen recogidos los objetivos, los contenidos y la metodología para crear uniformidad entre todas las lenguas modernas. En la *Resolución del Consejo de Europa* (Consejo de Europa, 1997:1) se establece lo siguiente:

El aprendizaje precoz de una o varias lenguas distintas de la lengua materna y la sensibilización, especialmente a través de un enfoque lúdico, ante las lenguas en una fase en que la receptividad y flexibilidad intelectuales alcanzan el máximo nivel, pueden crear las condiciones necesarias y favorables para el aprendizaje ulterior de las lenguas extranjeras y contribuir así al objetivo de aprender dos lenguas de la Unión Europea además de la lengua materna.

Pero en el MCERL no solo se hace hincapié en la dimensión lingüística, sino también en otras competencias básicas como son la competencia sociolingüística y la competencia pragmática, llegando incluso a los conocimientos, destrezas y habilidades de cada componente. Recientemente, se ha llevado a cabo una actualización del MCERL en el que la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural asumen mayor importancia debido al carácter multicultural de las sociedades que conviven en la Unión Europea [UE] (Piccardo, 2018).

En España, el interés por el aprendizaje de la lengua inglesa en las distintas etapas educativas está presente desde la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y sigue en vigor con la presente ley 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) y que es una modificación de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE). Con la creciente aparición de las escuelas bilingües, los estudiantes empiezan a aprender ILE desde edades muy tempranas. Consecuentemente, esta exposición les facilita el desarrollo de sus habilidades comunicativas durante el proceso de aprendizaje en la escuela.

Con respecto a la legislación andaluza, quedan recogidos en el artículo 3 del Decreto 111/2016, de 14 de junio, los objetivos del currículo de la ESO de Andalucía con respecto al aprendizaje de otras lenguas. Así, se dispone como objetivo la necesidad de comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. Aparte de las numerosas legislaciones existentes en materia educativa, existen informes elaborados por la Comisión Europea (2012) en el que se evalúa el dominio de la LE<sup>3</sup> de los estudiantes en el último año de la ESO<sup>4</sup> en distintos países europeos. En particular, se evalúa sus competencias en tres destrezas del lenguaje: lectora, escrita y oral. Los resultados obtenidos de este estudio sitúan a España por debajo del promedio de los países participantes, poniendo de manifiesto los bajos resultados del alumnado de lenguas extranjeras en nuestro país.

En el campo del aprendizaje de una LE, la comunicación es más que un medio que facilita el aprendizaje de una lengua, es considerada el principal objetivo (MacIntyre y Charos, 1996). A continuación, se ofrece una descripción de los principales componentes que constituyen la competencia comunicativa, a saber, la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática, además de las competencias plurilingüe y pluricultural. Posteriormente, se abordan las distintas estrategias y actividades comunicativas que contempla el MCERL/VC (Consejo de Europa, 2020).

#### *1.4.1. La competencia lingüística*

El desarrollo de la competencia lingüística de cualquier aprendiente de un idioma extranjero es esencial. Chomsky (1965) utilizaba el término de competencia gramatical,

---

<sup>3</sup> Inglés y francés, principalmente.

<sup>4</sup> En España se corresponde con el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

que es inherente a los seres humanos desde el momento en que nacen. No obstante, el conocimiento de la gramática y el vocabulario que un hablante posee no es más que un subtipo dentro de la competencia lingüística, pues esta competencia considera el conocimiento del lenguaje, su forma y reglas. Desde esta perspectiva, se puede decir que engloba el conocimiento léxico, gramatical, fonológico, la formación de palabras, la semántica y las reglas de ortografía (Stern, 1983).

Para poder abordar correctamente el estudio de la producción oral en una LE, es necesario conocer las características formales de la comunicación oral, teniendo en cuenta sus elementos sintácticos, léxicos, fonológicos y paralingüísticos.

#### *1.4.1.1. Elementos sintácticos*

Tradicionalmente, la lengua oral ha sido considerada, en términos sintácticos, como la versión hablada de textos escritos. Sin embargo, se ha demostrado que la lengua oral consta de patrones sintácticos distintos a la lengua escrita. Así, se pueden destacar los siguientes elementos sintácticos (Halliday, 1989):

- El medio oral contiene en gran medida oraciones incompletas del tipo: ‘I want to...could I possibly...?’
- El uso de oraciones subordinadas, a diferencia de la lengua escrita, no es muy común en el discurso oral.
- Las formas declarativas en voz activa son más frecuentes que la voz pasiva.
- Es bastante común encontrar las llamadas *topic-comment structures* en las que el hablante destaca la parte más importante del acto de habla en primera posición como, por ejemplo: ‘the cats, did you let them out?’

- Para destacar aquella información relevante en el acto de habla, también se utilizan elementos prosódicos como el acento. Así, el elemento tónico es considerado como el más informativo y destacado en un acto de habla.
- El acto de habla normalmente tiene lugar en un entorno inmediato en el que los hablantes no solo hacen uso de la comunicación oral, sino que utilizan otros elementos extralingüísticos como la dirección de la mirada para hacer referencia a un objeto.
- El hablante hace un uso frecuente de repeticiones de las mismas formas sintácticas como, por ejemplo: 'I looked at...I looked at...'.
- Durante el acto de habla, el hablante produce un gran número de muletillas que se suelen repetir: 'Well...You know..., Erm...'.

#### *1.4.1.2. Elementos léxicos*

Las características léxicas de la lengua oral se consideran como las más representativas en comparación con la lengua escrita. Estas diferencias se han basado principalmente en los siguientes aspectos:

- El tipo de vocabulario es menos sofisticado en la comunicación oral que en la escrita. Existe más limitación como, por ejemplo: 'buy' en vez de 'purchase'.
- Hay un uso generalizado de ciertas expresiones en la comunicación oral como, por ejemplo: 'a lot of', 'got', 'do'.

Halliday (1989) añade el concepto de densidad léxica como elemento que permite estudiar mejor la percepción de la lengua oral. Halliday (1989) popularizó este término en un intento de mejorar la percepción de la comunicación oral. Densidad léxica hace

referencia a la forma en la que se presenta la información a tenor de la ratio entre el número de ítems léxicos y gramaticales. La forma de obtener dicha ratio en un texto es dividiendo el número de palabras con contenidos léxicos, es decir, sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios, por el número total de palabras.

#### *1.4.1.3. Elementos fonológicos*

La competencia fonológica es la capacidad del individuo para producir y reconocer los elementos propios de una lengua relacionados con sonidos, unidades rítmicas y unidades entonativas (Iruela, 2004: 35). Según el MCERL/VC (Consejo de Europa, 2020: 133), la competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de los siguientes elementos:

- Unidades de sonido de la lengua o fonemas y sus distintas realizaciones en determinados contextos, también llamados alófonos.
- Rasgos fonéticos que caracterizan a los distintos fonemas como, pueden ser, la sonoridad, nasalidad u oclusión.
- Composición fonética de las palabras, es decir, la estructura silábica o la secuencia acentual de las palabras.
- Fonética de las oraciones o elementos prosódicos como el acento, el ritmo o la entonación.
- Reducción fonética como reducción vocal, formas fuertes y débiles de las palabras, asimilación o elisión.

#### *1.4.1.4. Elementos paralingüísticos*

En la lengua oral, el hablante no solo recurre a elementos puramente lingüísticos para expresar una idea, sino que también tiene a su alcance una serie de elementos paralingüísticos. Los elementos paralingüísticos son no verbales, pero forman parte del acto comunicativo. Por una parte, los elementos prosódicos del habla como son el ritmo, la entonación o el tono tienen un efecto sobre el acto de comunicación. Por otro lado, la quinesia son los movimientos corporales a través de los cuales se puede determinar el comportamiento de una persona como la postura corporal, la expresión facial o la mirada. Otra de las características de la comunicación no verbal que se da en una situación comunicativa es lo que se denomina proxemia. La proxemia es la distancia física con respecto a los participantes en un acto de comunicación (Marquardt y Greenberg, 2015) y aporta información acerca de las relaciones sociales que existen entre los participantes en un acto comunicativo. Todas estas características hacen que el mensaje oral tenga más significado en el acto de comunicación. No obstante, hay que resaltar que la comunicación oral también es más exigente, ya que el hablante debe monitorizar las reacciones de los participantes en una situación de comunicación concreta.

#### *1.4.2. La competencia sociolingüística*

Chomsky (1957) sostenía que la competencia gramatical que un hablante posee no tiene nada que ver con la situación social en la que se encuentre. Como consecuencia, esta concepción de la competencia lingüística produjo muchas críticas y, entre ellas, la del sociolingüista Hymes. Hymes (1972) destaca el papel del contexto social en el aprendizaje de una lengua y su importancia para producir oraciones apropiadas según la situación en la que se encuentre el hablante.

La importancia del contexto social es central en todo acto comunicativo. Ser competente desde una perspectiva sociolingüística supone conocer cómo utilizar la lengua de forma apropiada además de saber cuándo. Esto le permite al hablante elegir las funciones del lenguaje que sean más apropiadas para una situación determinada (Bachman, 1990). La competencia sociolingüística, como conocimiento de las reglas socioculturales de una lengua, requiere que el hablante entienda y conozca el contexto social donde se utilice la lengua.

Teniendo en cuenta los estudios de Bachman (1990), podremos decir que la competencia sociolingüística trata con diversos factores como la formalidad, el registro u otros aspectos relacionados con la cultura de una lengua. El registro normalmente se entiende como las variaciones de una lengua de acuerdo con las características de una situación en concreto. Así, un registro puede ser considerado formal o informal dependiendo del contexto donde aparecen distintos actores como, por ejemplo, el tema de conversación o los participantes de la misma.

#### *1.4.3. La competencia pragmática*

La competencia pragmática de una lengua se puede facilitar de distintas formas a través de estructuras discursivas y atendiendo a las funciones del lenguaje. Según van Dijk (1977: 189):

pragmatics must be assigned an empirical domain consisting of conventional rules of language and manifestations of these in the production and interpretation of utterances. In particular, it should make an independent contribution to the analysis of the conditions that make utterances acceptable in some situation for speakers of the language.

Esto implica que el discurso utilizado en un acto comunicativo debe ser compartido con el resto de participantes. De no ser así, este acto no se podría considerar comunicativo, ya que una de las condiciones en dicho acto es la negociación del significado entre los participantes. La competencia pragmática está relacionada con el discurso y las funciones que el hablante intenta desarrollar a través de este. Esto conlleva, además, el conocimiento por parte del hablante de las reglas sobre lo que es apropiado en un acto comunicativo concreto. Así, Kasper (1996) sugiere que esta competencia incluye la habilidad del hablante para utilizar los distintos actos del habla de forma apropiada en una situación social concreta. Si se atiende a la definición de Barron (2003), la competencia pragmática es:

Knowledge of the linguistic resources available in a given language for realizing particular illocutions, knowledge of the sequential aspects of speech acts and finally, knowledge of the appropriate contextual use of the particular languages' linguistic resources.

Por otra parte, si consideramos el MCERL/VC (Consejo de Europa, 2020), este presenta una serie de principios que un determinado acto de habla debe cumplir como la organización y estructuración del mensaje, la existencia de una función comunicativa o la secuenciación de un mensaje desde un enfoque interactivo.

#### *1.4.4. La competencia plurilingüe y pluricultural*

Desde las políticas europeas se ha puesto énfasis en la preservación de las lenguas y su diversidad cultural. Así, se han tomado una serie de medidas e iniciativas como las que quedan recogidas en el MCERL (Consejo de Europa, 2001). Una de ellas es el carácter plurilingüe y pluricultural de las políticas educativas dentro de la UE. Por un lado, la

competencia plurilingüe considera el conocimiento de un número de idiomas o dialectos como base para la comunicación entre hablantes que no comparten un mismo idioma. Por su parte, la competencia pluricultural supone el conocimiento cultural del alumnado en relación a las distintas lenguas que habla. Mientras que en el MCERL (Consejo de Europa, 2001) la mayoría de las referencias al plurilingüismo tratan sobre las competencias plurilingüe y pluricultural, los nuevos descriptores del MCER/VC (Consejo de Europa, 2020) incluyen, como veremos posteriormente, no solo las competencias anteriormente citadas, sino estrategias comunicativas como la mediación o la interacción.

Teniendo en cuenta que las competencias plurilingüe y pluricultural van de la mano, el MCERL/VC (Consejo de Europa, 2020) detalla los objetivos que se persiguen con el desarrollo de ambas competencias, es decir, fomentar el plurilingüismo y destacar el carácter global de las competencias plurilingüe y pluricultural con respecto al repertorio de conocimientos que el individuo tenga en relación a las lenguas que domine.

### *1.5. Principales metodologías en una LE*

En el presente epígrafe se hace un breve repaso de las principales metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras y el interés de cada una de ellas en el desarrollo de la habilidad de producción oral. Además, nos centraremos en los principios del enfoque comunicativo y los enfoques orientados en la acción (EOA) o *action-oriented approaches* para poder contemplar posteriormente, en el siguiente epígrafe, su incidencia en el desarrollo de la competencia comunicativa en una LE.

A continuación, se describen los principales métodos de enseñanza de idiomas teniendo en cuenta distintos enfoques y destacando la relevancia del desarrollo de la habilidad de producción oral a lo largo del siglo XX y comienzos del s. XXI.

### *1.5.1. Metodologías activas para el desarrollo de la competencia comunicativa*

En la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, hay que destacar cómo la paulatina pérdida de influencia de los antiguos métodos ha ido dando lugar a la aparición de novedosas técnicas y metodologías. A esto habría que añadirle las numerosas investigaciones que han tenido lugar a lo largo del s. XX en referencia a nuevos métodos de enseñanza y las diferentes corrientes y teorías, como se ha podido comprobar anteriormente. Generalmente, la existencia de diferentes métodos en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras ha hecho posible una amalgama de técnicas gracias a los componentes y elementos de cada uno de ellos. Normalmente estos métodos de enseñanza forman parte y representan un paradigma, es decir, un modelo predominante en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Igualmente, estos métodos se ven condicionados por corrientes filosóficas y concepciones sobre lo que significa enseñar una lengua. Según Alcaraz (2016) cuando estos aspectos comienzan a sufrir modificaciones se puede decir entonces que un cambio de modelo educativo está teniendo lugar en la sociedad.

A continuación, se describen los principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras durante el s. XX y cómo han considerado la producción oral: el método de Gramática-Traducción, el método Directo, el método Oral, el método Audio-lingual y los enfoques actuales. Para cada uno de los métodos y enfoques, se reflejarán aquellas características predominantes, así como las principales técnicas utilizadas en el aula (Tabla 1).

**Tabla 1***Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras durante el s. XX<sup>5</sup>*

<b>Métodos</b>	<b>Principios</b>
<b>Método Gramática-Traducción</b>	Originalmente enseñanza de lenguas antiguas como el latín o griego. Enseñanza de lenguas modernas a finales del s. XIX. Aprendizaje de la gramática de forma deductiva y uso de extensas listas de vocabulario. Escasa práctica de las habilidades orales.
<b>Método Directo</b>	Aprendizaje a través de asociaciones entre la lengua materna y lengua meta. Atención especial a las habilidades orales y a la pronunciación. Aprendizaje de la gramática de forma inductiva.
<b>Método Oral</b>	Primer acercamiento hacia los enfoques estructuralistas. Desarrollo de las habilidades orales en primer lugar. Énfasis en el aprendizaje del léxico. Uso de <i>substitution tables</i> para la práctica de la gramática.
<b>Método Audio-lingual</b>	Desde el punto de vista lingüístico, se basa en las escuelas estructuralista. Elementos conductistas desde el campo de la psicología. Desarrollo de la competencia oral a través de la memorización y repeticiones.
<b>Métodos humanistas</b>	<b>Método silencioso:</b> el estudiante es un agente activo en su aprendizaje. Aprendizaje como un proceso de resolución de problemas.  <b>Sugestopedia:</b> se basa en técnicas de relajación y concentración.  <b>Aprendizaje de la lengua en comunidad:</b> destaca el papel de la dimensión afectiva. El papel del docente es el de facilitador para el desarrollo de las habilidades orales.  <b>Método de respuesta física total:</b> aprendizaje a través de acciones y asociaciones.  <b>Método natural:</b> aprendizaje en situaciones reales para desarrollar las habilidades orales.
<b>Enfoque comunicativo</b>	La importancia de la comunicación real en las actividades de clase.  El uso de tareas significativas haciendo uso de la lengua meta como medio de comunicación.  El principio del significado, que hace referencia a la dimensión significativa que asume la lengua.

<sup>5</sup> Información obtenida de Richards y Rodgers (2001).

Con la aparición del enfoque comunicativo, tiene lugar un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras, cuya filosofía de la enseñanza tiene como principal característica el uso del lenguaje como medio de comunicación. En el origen de este enfoque, se encuentran teorías lingüísticas, pedagógicas y socioculturales (Pastor, 2004) como reacción a la tradición pedagógica que hemos estado describiendo en epígrafes anteriores. El principal objetivo en la enseñanza de una LE debía ser, según Hymes (1972), desarrollar la competencia comunicativa teniendo en cuenta el uso de esta en un contexto determinado donde participan diferentes agentes.

La continua conexión entre los países europeos dio lugar a la necesidad de promover la enseñanza de distintas lenguas. Así, desde el Consejo de Europa se tomaron una serie de medidas para especificar los distintos niveles que el aprendiente de una LE debía conseguir. En el MCERL (Consejo de Europa, 2001) se pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa en la enseñanza de segundas lenguas para poder alcanzar resultados óptimos.

No hay duda de que una de las funciones más importantes de la lengua es la de comunicarse con otros y para desarrollar esta competencia en el alumnado se han tenido en cuenta métodos pedagógicos como el enfoque comunicativo. Este enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas tiene su origen en la teoría del lenguaje como acto de comunicación (Richards y Rodgers, 2001). Por otra parte, desde el enfoque léxico o *lexical approach* se ha destacado la importancia de que el alumnado aprenda a comunicarse a través de un vocabulario apropiado para poder desarrollar sus habilidades comunicativas tanto por escrito como oralmente. Agustín (2007:70) destaca que “la falta de vocabulario desempeña un papel crucial en la predicción de la competencia global del aprendiz de una lengua extranjera”. Por su parte, el enfoque orientado a la acción ha sido la base conceptual de la propuesta del MCERL (Consejo de Europa, 2001: 9), en la que

se describe como “un enfoque orientado a la acción en la medida en que considera a los usuarios y estudiantes de una lengua principalmente como 'agentes sociales', es decir, miembros de la sociedad que llevan a cabo tareas comunicativas”.

Desde el enfoque comunicativo se plantea que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE es que el alumnado alcance un cierto nivel de competencia comunicativa en dicha lengua para poder desenvolverse en distintos contextos. Teniendo este como objetivo principal, se han ido desarrollando distintos métodos didácticos que se han tenido en cuenta en el diseño y desarrollo de planes de estudio desde una perspectiva comunicativa. Entre estos nuevos métodos se encuentran el aprendizaje cooperativo de lenguas extranjeras, el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), el aprendizaje basado en la resolución de problemas, el aprendizaje basado en juegos, la gamificación, el aprendizaje mixto o *blended learning*, y el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (Tabla 2).

El aprendizaje cooperativo surge en la década de los 70 como un método que maximiza el uso de actividades que implican trabajos en parejas o en grupos en el aula (Livingstone, 2012). Johnson et al. (1994) destacan como principal objetivo de este método facilitar el aprendizaje tanto al alumnado aventajado como aquellos que presentan algunas dificultades. Los principios de este método se basan en los trabajos de Vygotsky (1962) y Piaget (1976), quienes resaltan el papel de la interacción social en el aprendizaje.

Por su parte, en el ABT, el enfoque central de la lección es la tarea en sí misma, no un punto gramatical o un área léxica. García et al. (1997:71) destacan como característica principal de este método el hecho de que “está basado en un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema y no en torno a un objetivo lingüístico en concreto”. Así, el lenguaje se convierte en el instrumento de comunicación para poder alcanzar el

objetivo que se plantea en una tarea en concreto.

**Tabla 2**

*Métodos basados en el enfoque comunicativo.*

<b>Métodos</b>	<b>Principios</b>
<b>Aprendizaje cooperativo</b>	Desarrollo de las habilidades orales a través de trabajos en parejas y grupos en el aula. Importancia del papel de la interacción social en el aprendizaje.
<b>Aprendizaje basado en tareas (ABT) y Aprendizaje basado en proyectos (ABP)</b>	Método basado en un conjunto de tareas y habilidades integradas para la consecución de una tarea final. Lenguaje como instrumento de comunicación para alcanzar los objetivos.
<b>Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)</b>	Basado en el funcionalismo cuyo principal objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972). Promueve el aprendizaje de contenidos curriculares a través de una lengua extranjera.
<b>Aprendizaje basado en la resolución de problemas</b>	El objetivo principal es facilitar el trabajo autónomo del alumnado y promover el desarrollo de habilidades como la producción oral.
<b>Aprendizaje basado en juegos/Gamificación</b>	El aprendizaje basado en los juegos convierte el aprendizaje en un juego por medio de actividades lúdicas para desarrollar competencias como la producción oral. La gamificación es una técnica que pretende desarrollar las distintas competencias por medio de juegos interactivos.
<b>Aprendizaje mixto o <i>blended learning</i></b>	Combinación de clases virtuales y presenciales.
<b>Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador</b>	Aprendizaje que permite el uso de numerosos recursos educativos online fomentando la autonomía del alumnado y facilitando el acceso a la información.
<b>Método multimodal y Pedagogía de la Multialfabetización</b>	La Pedagogía de la Multialfabetización pretende que el alumnado desarrolle habilidades que le permitan interpretar textos multimodales, interconectando lenguaje y cultura con el fin de entender diversas sociedades.

En cuanto al ABP, hay que decir que comparte muchos elementos del ABT. Mientras que en la enseñanza por tareas el foco principal se encuentra sobre una lección en la que hay

que desarrollar una tarea concreta, en el ABP se alarga en el tiempo desarrollándose durante un trimestre o año académico (Ribé, 1989). Sin embargo, ambos métodos destacan el papel del profesor como monitor y facilitador, estableciendo oportunidades para la comunicación para poder producir y presentar el producto final.

Con respecto a AICLE, conocido también como *Content and language integrated learning (CLIL)*, es un método de aprendizaje de lenguas extranjeras desarrollado en Europa en la década de los noventa y está basado en el funcionalismo y las teorías de la lingüística cognitiva, cuyo objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972). Este método promueve el aprendizaje de contenidos curriculares a través de una LE, que es la lengua de instrucción. Además, este enfoque justifica la utilidad del aprendizaje integrado debido a que estimula la flexibilidad cognitiva (Coyle et al., 2010). Desde hace unas décadas, AICLE se ha implantado en los centros educativos que han pasado a ser bilingües.

Otro de los métodos que se han utilizado recientemente en el aprendizaje de lenguas extranjeras es el aprendizaje basado en problemas o *problem-based learning*. Se trata de una estrategia pedagógica cuyo principal objetivo es facilitar el trabajo autónomo de los estudiantes y promover el desarrollo de habilidades como la producción oral (Escribano y del Valle, 2008). Además, este método estimula el desarrollo intelectual del alumnado por medio de técnicas como el denominado *Dictogloss* o las actividades basadas en discusión de temas.

El siguiente método que se describe es el aprendizaje basado en los juegos o *game-based learning*. Para ello, se tendrá en cuenta los principios de la gamificación como técnica basada también en los juegos. La gamificación, también conocida como ludificación, es una técnica que pretende desarrollar las distintas competencias por medio de juegos interactivos. A diferencia de la gamificación, el aprendizaje basado en los

juegos no solo incorpora elementos propios de estos, sino que el aprendizaje en sí se convierte en juego por medio del diseño de actividades que pretenden desarrollar las distintas competencias (Martín, 2019).

Finalmente, hacemos referencia a aquellos métodos que tienen la tecnología como principal instrumento para el aprendizaje. El aprendizaje mixto o *blended learning* consiste en una combinación de clases virtuales y presenciales. Entre las alternativas que ofrece este método de aprendizaje y que suponen una fuente de motivación para que el alumnado alcance un aprendizaje significativo se encuentran el uso de foros, cuestionarios, vídeos y chats de forma instantánea. Además de este método, es necesario hacer referencia al aprendizaje de lenguas asistido por ordenador o *computer-assisted language learning (CALL)*. Entre las principales ventajas de este aprendizaje hay que destacar el entorno en el que se desarrolla, permitiendo al alumnado aliviar sus dificultades a la hora de comunicarse e interactuar con el resto. Además, este entorno educativo cuenta con numerosos recursos educativos, fomentando la autonomía del alumnado y facilitando el acceso a la información (Seiz, 2010). Por su parte, la Pedagogía de la Multialfabetización y el método multimodal en la enseñanza de idiomas se refieren a la habilidad de identificar, interpretar, crear y comunicar contenidos a través de una variedad de textos (Cope y Kalantzis, 2000). La Multialfabetización es un término acuñado por New London Group (1996) con el que se pretendía resaltar dos aspectos claves de la alfabetización: la importancia de la diversidad lingüística y las diferentes formas multimodales que existen para expresar y crear contenidos. Por consiguiente, el aprendizaje de una LE no queda restringido solo a formas escritas, sino que supone múltiples formas de representación a través de la lengua oral, la música, los gestos o las imágenes (Perry, 2012). Entre los principios de esta Pedagogía de la Multialfabetización se encuentran los siguientes: la diversidad cultural, el papel de la tecnología en el

aprendizaje, el enfoque multimodal a través de diversos textos, la experiencia sensorial y el uso de translenguaje en contextos multilingües (Gouthro y Holloway, 2019).

### *1.5.2. Actividades y estrategias comunicativas en una LE*

En el nuevo volumen desarrollado por el MCERL/VC (Consejo de Europa, 2020) se establece una distinción entre las distintas estrategias y actividades receptoras, de producción, de interacción y de mediación. Las actividades de recepción son aquellas en las que se recibe y procesa el *input*, ya sea de forma oral, visual o multimodal. Por su parte, en las actividades de interacción interviene más de una persona con el fin de construir un discurso a través de la cooperación. Las estrategias básicas que se utilizan en las actividades de interacción son tan importantes en el aprendizaje colaborativo como en la comunicación real. Sobre las actividades de mediación, desde el marco se pone de relieve su papel para hacer posible la comunicación entre personas que no pueden comunicarse entre sí directamente. Debido a que el elemento principal del presente estudio se centra en la producción oral del alumnado de ILE, solamente se hará referencias a aquellas actividades y estrategias que desarrollan esta habilidad.

Según la descripción del MCERL/VC (Consejo de Europa, 2020), la producción oral puede implicar una breve descripción o anécdota, o una presentación más larga y formal. Las actividades de producción oral tienen una función esencial en muchos campos académicos y profesionales como, pueden ser, las presentaciones orales y, por este motivo, se les asigna un valor social particular. Además, como ya se ha podido comprobar, supone uno de los bloques esenciales que hay que desarrollar en el aprendizaje de inglés como primera LE según los contenidos establecidos en la actual ley educativa española (LOMLOE, 2020).

Esta habilidad de producción oral más formal no se adquiere naturalmente, sino que se trata de un producto de alfabetización que se aprende a través de la educación y la experiencia. En el desarrollo de esta habilidad, se emplean distintas estrategias comunicativas para mejorar la calidad de la producción, tanto en registros formales como informales. No hay duda de que la planificación se asocia normalmente a los géneros formales, pero el proceso de monitorización y las estrategias de compensación en el vocabulario o la terminología también tienen lugar en el habla natural.

#### *1.5.2.1. Tipología de actividades comunicativas del Volumen Complementario del MCERL*

Entre las actividades comunicativas de producción oral, existen distintas categorías organizadas en tres macro funciones: la función interpersonal, transaccional y evaluativa. Dentro de estas categorías, se distinguen dos géneros más especializados, monólogos sostenidos y anuncios públicos. A continuación, se ponen como ejemplo distintos casos que reflejan actividades comunicativas de producción oral.

##### *1.5.2.1.1. Monólogos sostenidos*

Dentro de los monólogos sostenidos, se diferencian distintos casos como son la descripción y narración de experiencias, la explicación de información a un destinatario a largo plazo o la descripción de la capacidad de sostener un argumento.

- Descripción y narración de experiencias: en los descriptores del MCERL/VC (Consejo de Europa, 2020: 62) se detalla el vínculo entre las funciones comunicativas y el lenguaje utilizado para expresarlas. Entre los conceptos claves

que aparecen en las escalas descriptivas se encuentran los siguientes: aspectos descritos a partir de información cotidiana como, por ejemplo, describirse a sí mismo, describir planes o hábitos; complejidad del discurso por medio de fórmulas expresivas y distintas secuencias lingüísticas.

- Explicación de información a un destinatario a largo plazo: aunque la información es claramente unidireccional, el receptor puede interrumpir en cualquier ocasión para pedir que se repita o aclare la información dada. Los conceptos claves en esta escala son los siguientes: los distintos tipos de información como, pueden ser, una descripción de un objeto o instrucciones; el grado de precisión de la información que pueden ser desde descripciones simples hasta explicaciones concisas de los puntos principales de una información.
- Descripción de la capacidad de sostener un argumento: entre las principales actividades se encuentra el debate. Los conceptos más destacados en la escala incluyen: el tema del debate que pueden ser opiniones sobre temas relacionados con la vida cotidiana, temas de actualidad o temas complejos; la forma de argumentar puede ir desde hacer comparaciones simples y directas hasta expandir los distintos puntos de vista para tener en cuenta la perspectiva del interlocutor; y la forma de formular los argumentos, que puede ser presentando una idea en términos simples hasta resaltar puntos en un discurso bien estructurado.

#### *1.5.2.1.2. Anuncios públicos*

Los anuncios públicos son una forma muy especializada de transmitir información importante a un grupo de personas. Los conceptos claves en la escala incluyen los

siguientes: el tipo de contenido, que puede ser desde contenidos predecibles y aprendidos hasta anuncios sobre una variedad de temas; la inteligibilidad del anuncio en la que los oyentes tendrán que prestar atención a elementos prosódicos del habla; y la necesidad de preparación, que variará desde anuncios muy breves y ensayados hasta espontáneos y casi sin esfuerzo.

#### *1.5.2.1.3. Otras actividades comunicativas*

Hay que destacar que las actividades comunicativas se caracterizan por promover interacciones en situaciones reales. Esta enseñanza a través de actividades comunicativas se organiza normalmente a través de una serie de pasos: presentación, práctica y producción. Teniendo en cuenta este procedimiento de enseñanza de la habilidad de producción oral se llevan a cabo distintas actividades con el fin de comunicarse en clase. El tipo de actividades más representativas dentro del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras incluye juegos interactivos, actividades basadas en tareas, interacciones sociales o actividades comunicativas funcionales (Richards y Rodgers, 2001).

Además de las anteriores, Littlewood (2011) distingue entre actividades comunicativas funcionales y actividades de interacción social. De igual modo, el alumnado de una LE debe aprender el uso correcto de los tres niveles de la lengua, es decir, el estructural, el funcional y el social (Pérez, 2009). Teniendo en cuenta esto, el tipo de actividades estarán destinadas a trabajar tanto la comunicación funcional como la interacción social. Sobre las actividades comunicativas funcionales, hay que destacar que no se trata de diseñar tareas que ejemplifiquen cada función comunicativa, sino que deben responder a objetivos globales y pragmáticos (Pérez, 2009). Entre este tipo de actividades destacan aquellas que incluyen una serie de fotografías con el fin de que el alumnado

pueda comparar para poder destacar tanto similitudes como diferencias. Además, podemos encontrar otro tipo de actividades como aquellas cuyo principal objetivo es la resolución de problemas, o aquellas en las que se necesita seguir una serie de instrucciones para poder completarlas satisfactoriamente. Con respecto a las actividades interactivas hay que decir que, en el proceso de aprendizaje de una LE, se consideran esenciales para proporcionar al alumnado oportunidades comunicativas en clase (Pérez, 2009). Se trata de un elemento fundamental para que el alumnado de una LE pueda desarrollar su habilidad de producción oral. Además, no solo se hace hincapié en desarrollar habilidades lingüísticas, sino también habilidades socioemocionales, ya que como se expone en el siguiente capítulo, existen numerosos estudios que abogan por incidir en el elemento socioemocional para facilitar la habilidad de producción oral del alumnado de una LE. Sobre estas actividades de interacción social en el aula, hay que decir que proporcionan al alumnado distintas posibilidades de negociación e intercambio lingüístico (Larsen-Freeman, 2000).

Las posibilidades de comunicación dentro del aula contribuirán al desarrollo de las habilidades orales del alumnado de una LE. Sin embargo, se deben tener en cuenta los distintos estilos cognitivos del alumnado y su diversidad en cuanto a la implementación de actividades interactivas en el aula (Richards y Lockhart, 1998), ya que los factores de personalidad y la disposición a comunicarse del alumnado jugarán un papel predominante en el éxito de este tipo de actividades. Asimismo, existen diversos tipos de actividades de interacción social como *role-plays*, simulaciones o debates, por lo que la adopción de una actividad u otra tendrá que tener en cuenta las diferencias en los estilos de aprendizaje que hemos mencionado anteriormente.

Dentro de estas actividades colaborativas, hay que destacar la importancia del estudio llevado a cabo por Donato (2000) sobre *Instructional Conversations* y que supone

un elemento fundamental para poder desarrollar la habilidad de producción oral. Este concepto se basa en el papel de la conversación en el aprendizaje de una LE que, según Vygotsky, es una herramienta semiótica fundamental en el acto de comunicación entre individuos por medio de las cuales intercambian ideas socioculturales (Díaz, 2006). Se puede decir que la conversación se concibe como una forma de socialización entre los individuos, por medio de la cual organizan su mundo interior y exterior. Así, gracias al cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras, el tradicional canal de comunicación caracterizado por profesorado-alumnado ha dado paso al empoderamiento del alumnado en los actos comunicativos en clase.

#### *1.5.2.2. Estrategias comunicativas*

Las estrategias de comunicación son las tácticas empleadas para establecer una conversación eficaz. Para poder desarrollar estas estrategias, se tienen en cuenta los procesos que intervienen durante la producción oral en una LE, es decir, los procesos de formulación y los distintos procesos del control ejecutivo del habla. Así, Dörnyei (2001:96) destaca las siguientes estrategias de interacción: estrategias de aclaración, repetición, confirmación, para pedir ayuda, para expresar incompreensión o de resumen. Por otra parte, en el MCERL/VC (Consejo de Europa, 2020) se han establecido las siguientes estrategias: planificación, ejecución, monitorización y reparación. Acerca de la estrategia de planificación, esta tiene que ver con la preparación mental que tiene lugar antes del acto del habla. Puede implicar pensar conscientemente sobre qué decir y cómo formularlo o también puede implicar un ensayo o la preparación de borradores. Los conceptos claves que aparecen en la escala de descriptores incluyen los siguientes: averiguar cómo expresar la información que se desea transmitir y ensayar la expresión y considerar cómo pueden reaccionar los destinatarios.

Con respecto a la estrategia de ejecución o compensación (Kasper y Kellerman, 1997), esta supone mantener la comunicación cuando no se encuentra la expresión deseada. Los conceptos claves que aparecen en la escala de descriptores incluyen los siguientes: uso de elementos paralingüísticos para apoyar el lenguaje; uso deliberado de una palabra incorrecta para su posterior calificación; definir el concepto que no se logra transmitir; y parafrasear el concepto que se desea transmitir. Por su parte, las estrategias de monitorización y reparación suponen la comprensión espontánea cuando aparece un desliz del habla o algún otro problema comunicativo y el proceso más consciente y planeado de repasar lo que se ha dicho para verificar si es correcto o apropiado según el contexto. Los conceptos claves que aparecen en la escala de descriptores incluyen los siguientes: cambiar de táctica y usar una diferente; tener en cuenta los deslizos del habla y errores; y conocer en qué medida un problema de comunicación debe ser evidente antes de emprender la reparación adecuada. En este sentido, cabe mencionar las estrategias de reducción que se pueden observar en el acto comunicativo cuando se intenta resolver un problema de comunicación por medio de cambios en el mensaje (Johnstone, 1989). Finalmente, habría que añadir las estrategias de interacción cuyo principal objetivo es buscar negociación del significado compartido y la manipulación de la conversación (Tarone, 1980).

### *Conclusiones*

Finalmente, se puede decir que la principal forma para desarrollar la producción oral del alumnado de ILE se debería centrar en la implementación de actividades comunicativas significativas con las que el alumnado se pueda sentir seguro y les permita desarrollar un pensamiento positivo, considerando las distintas estrategias comunicativas que podrían

servir como apoyo para una comunicación eficaz. Además, conocer los distintos procesos que intervienen en la producción oral de una LE es esencial para poder facilitar al alumnado un aprendizaje efectivo. Así, los últimos cambios de paradigmas en el aprendizaje de una LE se han centrado en el alumnado como agente social que tiene como objetivo principal poder comunicarse. Como principal enfoque, se ha tenido en cuenta el enfoque comunicativo y sus numerosas vertientes, que han permitido la adaptación del aprendizaje según el contexto y el perfil del alumnado. Destaca la pedagogía de la Multialfabetización como reacción a los enfoques que no han considerado, entre otras cosas, otros modos de comunicación o la diversidad cultural que caracteriza a las sociedades actuales. Muchas de las conceptualizaciones que ya se utilizaban en el pasado siglo han podido formalizarse en el actual MCERL (Consejo de Europa, 2020).

Para poder conocer mejor la forma en la que el alumnado de una LE desarrolla sus habilidades orales, la investigación en este campo ha considerado, además, el estudio de las emociones. Sin embargo, estos estudios se han centrado en general en aspectos afectivos y en la competencia emocional en general, sin distinguir otras habilidades como, por ejemplo, la comprensión emocional. En el siguiente capítulo, se realiza una descripción pormenorizada de los modelos que han tratado de explicar el origen y concepción de las emociones, así como de la teoría de la Inteligencia Emocional, centrándonos en la habilidad de comprensión emocional teniendo en cuenta su implicación en el aprendizaje de ILE.

## Capítulo II

# LA COMPETENCIA EMOCIONAL DEL ALUMNADO DE INGLÉS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

*“Emotion may play a vital role in helping children decide when and how to apply what they have learned in school to the rest of their lives”*

Antonio Damasio (2005)

### *Introducción*

El principal objetivo del presente capítulo es conocer el estudio de las emociones desde el ámbito educativo y, en particular, en la enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de secundaria. Para ello, se parte de las definiciones de emoción que se han abordado desde distintos enfoques. Así, se hace referencia a definiciones que se han aportado desde los antiguos filósofos griegos hasta investigadores más recientes. En este sentido, se presentan desde los estudios de Darwin sobre las expresiones faciales de los hombres y animales hasta los estudios llevados a cabo por LeDoux (1993) y Damasio (2005). Se hace especial hincapié en el estudio de las emociones desde una perspectiva cognitiva, ya que se podría decir que las emociones dependen de las interpretaciones que se hagan de ellas, según el contexto y la situación.

A continuación, se describe la teoría de la inteligencia emocional (IE) de Salovey y Mayer (1990). Además, se analizan los distintos modelos que han servido para poder evaluar esta capacidad como, pueden ser, los modelos de habilidad y los modelos de auto informe. Aunque en el presente trabajo se desarrolla con más detenimiento el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, con especial atención en la habilidad de comprensión emocional, también se tiene en cuenta otros modelos de IE.

A continuación, se analiza el estudio realizado por Ekman, así como la clasificación de las emociones llevada a cabo por Goleman y Damasio. Igualmente, se incluye una descripción de los principales modelos dimensionales de las emociones, estos son, el modelo de Russell y Plutchik.

Posteriormente, se destaca la función que las emociones han tenido en la supervivencia del ser humano, ya que, como apunta Konstan (2004), éstas han servido como herramienta esencial de comunicación. El papel secundario de las emociones en el aprendizaje se ha debido, entre otras cosas, a la dificultad para obtener resultados observables. Sin embargo, poco a poco se han ido teniendo en cuenta las habilidades sociales y emocionales del alumnado.

Igualmente, los estudios neurocientíficos sobre el papel de las emociones en el aprendizaje también han sido de gran relevancia. Así, se analiza el funcionamiento del cerebro y las distintas áreas relacionadas con las emociones como, puede ser, la amígdala. En este sentido, se citan los estudios de Mora (2013) sobre cómo el alumnado aprende de forma más efectiva cuando conecta con los contenidos que se imparten en el aula desde las emociones. Además, se describen los primeros contactos afectivos en la infancia, que servirán para establecer vínculos más fuertes hasta llegar a la etapa de la adolescencia, que es el objeto de estudio.

La función comunicativa de las emociones nos llevará al siguiente apartado, el debate que ha existido entre cognición y emoción. En primer lugar, se aporta una descripción de las principales teorías de la inteligencia. Se destacan los estudios de Thurstone (1938) al respecto, la teoría triárquica de Sternberg (1985) y la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983). Con respecto a esta última teoría, se hará especial hincapié en las inteligencias interpersonal e intrapersonal, ya que son las que más

relacionadas están con las emociones. Finalmente, se aborda el desarrollo emocional en la etapa de la adolescencia.

### *2.1. Enfoques sobre la concepción de las emociones*

Para entender la evolución del ser humano, conocer los procesos de comunicación que han tenido lugar durante su aparición es fundamental. El ser humano ha desarrollado tanto herramientas cognitivas como emocionales para sobrevivir. De ese modo, además de ser la única especie capaz de razonar, el ser humano es por naturaleza un ser emocional. Si atendemos al significado del término emoción, etimológicamente viene del latín *movere* y se refiere al impulso que sentimos que nos induce a realizar una acción. En cuanto a la definición que propone el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), esta describe las emociones como “reacciones del ánimo, pasajeras pero intensas, que están acompañadas de reacciones somáticas”. Además, el concepto de emoción ha sido abordado por LeDoux (1993) desde una perspectiva neurocientífica, afirmando que, a pesar de que el estudio de las emociones no ha sido fácil por su carácter intangible, estas se han podido analizar a través del cerebro y su funcionamiento para producir una respuesta emocional.

Desde otra perspectiva, Damasio (2005) ha destacado la relevancia de los elementos socio-afectivos en el campo de la educación. Según este autor, una emoción es un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo. Estas se producen a consecuencia de que el cerebro detecta un estímulo, real o imaginario, que desencadena en una emoción y su respuesta automática. Además, Damasio (2005) hace referencia a la distinción entre emoción y sentimientos, argumentando que el sentimiento es una representación mental del estado en el que se halla el cuerpo y puede

persistir en ausencia de los estímulos, que sí son necesarios en la expresión emocional. Así, el sentimiento es una actitud originada a partir de una emoción como, por ejemplo, el rencor, las filias y fobias, o el amor y el odio. Además, existe otras diferencias con respecto a los estados emocionales y los rasgos emocionales. El primero sería una reacción transitoria y pasajera como, por ejemplo, cuando estamos aburridos ('bored'). Sin embargo, el rasgo emocional hace referencia a una característica de la personalidad de una persona como, por ejemplo, una persona triste o aburrida ('boring').

Hay que destacar que las emociones han sido estudiadas desde los antiguos filósofos griegos, de los cuales nos han llegado definiciones a partir de textos dramáticos y narrativos (Konstan, 2004). Además de las definiciones presentadas, el estudio de las emociones se ha contemplado desde distintas teorías. Así, se pueden destacar las teorías psicológicas evolutivas en las que se argumenta que todas las culturas comparten las mismas emociones. Estas ideas se han basado en los estudios de Darwin (1872) sobre las expresiones de las emociones, tanto en el hombre como en los animales. Por otro lado, existen teorías que defienden que las emociones están determinadas por los valores y las costumbres de una sociedad.

Si se atiende a la perspectiva cognitiva, se podría decir que las emociones dependen de las interpretaciones que se hagan de ellas según el contexto y la situación. Para Lutz (1988:8):

el proceso de llegar a entender las vidas emocionales de las personas en diferentes culturas puede considerarse primero y ante todo como un problema de traducción. Lo que tenemos que traducir son los significados de las palabras del campo de la emoción que se usan en conversaciones cotidianas, de los acontecimientos de la vida diaria que están cargados de

emotividad, de las lágrimas y otros gestos y de la reacción de los demás a las actuaciones emotivas.

Se puede comprobar que en el estudio de las emociones ha habido distintas definiciones y se han tenido en cuenta distintos enfoques (Tabla 3). Sin embargo, a pesar de esta diversidad de conceptos y puntos de vista, existen una serie de componentes para los que sí hay unanimidad como son los componentes neurofisiológicos y bioquímicos, componentes motores y conductuales, y el componente cognitivo.

**Tabla 3**

*Enfoques sobre la concepción de las emociones.*

<b>Enfoque</b>	<b>Teoría</b>	<b>Características</b>
<b>Biológico</b>	Darwin	Las emociones se han tratado como señales cuya principal función es comunicativa dentro de un proceso reactivo como consecuencia de la necesidad del organismo para adaptarse y sobrevivir en el medio.
<b>Psicofisiológico</b>	James-Lange	La experiencia emocional es consecuencia de los cambios fisiológicos que tienen lugar como reacción a un estímulo.
<b>Neurobiológico</b>	Cannon-Bard	Esta teoría considera que el proceso emocional tiene lugar en relación a una serie de eventos que se inicia con un estímulo externo sobre los receptores encargados de transmitir esta estimulación a la corteza cerebral.
<b>Psicoanalítico</b>	Freud	Más que una teoría de la emoción, el estudio psicoanalítico de las emociones ha tratado los trastornos emocionales debido a experiencias afectivas pasadas.
<b>Conductista</b>	Skinner	El enfoque conductista se ha centrado en el proceso de aprendizaje de las emociones y ha sido de gran relevancia en el ámbito clínico.
<b>Cognitivo</b>	Schachter-Singer	El proceso emocional es un sistema de análisis y procesamiento de la información. Las emociones dependen de la interpretación que hagan los individuos de los acontecimientos.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la obra de Darwin supuso un punto de inflexión en el estudio de las emociones. Su obra sobre la expresión facial de las emociones es representativa de la época y supuso una reacción ante aquellos que defendían una diferencia específica entre el hombre y los animales. Desde un enfoque biológico, las emociones se han tratado como señales con una función comunicativa, además de ser reacciones ante acontecimientos del entorno. La principal explicación de este proceso reactivo ante lo que ocurre a nuestro alrededor se encuentra en la necesidad del organismo para adaptarse y sobrevivir. A través de su obra *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*, Darwin (1872) dio a conocer su hipótesis de que las emociones son manifestaciones de la mente y que estas se dan tanto en los seres humanos como en los animales. De este modo, su teoría de la evolución se vería también sustentada por la continuidad evolutiva de las expresiones emocionales generación tras generación. Darwin demostró que hay determinados estímulos que provocan cambios en las expresiones faciales. En esta obra, se ofrece una serie de principios con los que intenta explicar los rasgos morfológicos de distintas emociones en la expresión facial, desde la alegría a la tristeza.

Por otra parte, los avances científicos en el campo de la fisiología han permitido el estudio sobre la psicología y las emociones (Fernández-Abascal et al., 2010). Así, desde la tradición psicofisiológica, hay que destacar la teoría de James-Lange para explicar el proceso por el cual tienen lugar las emociones. El papel de William James en el estudio de las emociones destacó en gran medida por sus argumentos sobre la concepción de estas. Según William James, la experiencia emocional es consecuencia de los cambios fisiológicos que tienen lugar como reacción a un estímulo significativo en el sistema periférico. La valoración de estos estímulos o situaciones genera estas experiencias emocionales. Así, cada una de las emociones tendría asociada una reacción fisiológica

como, por ejemplo, el aumento en el ritmo cardíaco, o mayor secreción hormonal como, por ejemplo, adrenalina o noradrenalina (Fernández-Abascal et al., 2010).

Posteriormente a los estudios de William James, el fisiólogo danés Carl Lange desarrolló una teoría muy parecida a la de James, aunque destacaba las reacciones cardiovasculares en la génesis de las emociones. Así, tradicionalmente se ha conocido el estudio de las emociones desde un enfoque psicofisiológico como la teoría de James-Lange. En sentido general, esta teoría sostiene que la corteza cerebral recibe estímulos sensoriales que interpreta posteriormente y que dan lugar a las distintas experiencias emocionales. Cabe destacar una serie de supuestos teóricos que esta teoría defiende como, pueden ser, la necesidad de la activación fisiológica para que haya una respuesta emocional y la existencia de un patrón fisiológico de respuestas somato-viscerales y motórico-expresivas que cada experiencia emocional posee (Fernández-Abascal et al., 2010).

Por su parte, el estudio neurobiológico de las emociones se inició en la primera mitad del s. XX con los primeros estudios realizados por Walter Cannon sobre la existencia de zonas específicas del sistema nervioso central que explicarían las distintas experiencias emocionales (Fernández-Abascal et al., 2010). En este sentido, el énfasis se pone en el sistema nervioso central más que en el sistema periférico y la percepción de cambios corporales como postulaba la teoría de James-Lange. En su lugar, se plantea que el estímulo emocional da lugar a unos impulsos que llegan hasta la corteza cerebral. Cannon sostiene que las experiencias emocionales tienen lugar antes que las conductas y que los cambios fisiológicos no son determinantes de estas experiencias. Así, estos cambios fisiológicos funcionarían para preparar al organismo para responder ante situaciones de emergencia y esto tiene lugar por medio de una acción conjunta del sistema nervioso simpático y parasimpático. De esta forma, los cambios tanto autonómicos como

somáticos prepararían metabólicamente al organismo para enfrentarse a situaciones consideradas peligrosas en lo que se conoce como *Fight or Flight* (Fernández-Abascal et al., 2010). Basándose en los experimentos llevados a cabo por Bard, Cannon (1975) desarrolló un modelo neurofisiológico en el que el cerebro controla el proceso que tiene lugar en las experiencias emocionales. Este modelo se denominó la teoría de Cannon-Bard y se caracteriza por considerar que el proceso emocional tiene lugar en relación a una serie de eventos que se inicia con un estímulo externo sobre los receptores, que son los encargados de transmitir esta estimulación desde el tálamo hasta la corteza cerebral, originándose así la experiencia cualitativa emocional. Posteriormente, estos impulsos llegan hasta el sistema nervioso periférico para iniciar la energía necesaria y llevar a cabo una acción ante una situación determinada. Duffy (1972) fue la primera investigadora en hacer uso del término activación periférica o *arousal* para hacer referencia a los cambios fisiológicos periféricos que acompañan a los estados motivacionales y emocionales.

Dentro de la investigación neurológica, cabe destacar los trabajos de MacLean junto con la introducción de términos que actualmente sirven para explicar procesos tan complejos como la experiencia emocional. Así, se introduce el término *sistema límbico*, como área cerebral donde se recibe información emocional y donde se encuentran áreas tan importantes como la amígdala. Por consiguiente, el sistema límbico se ha considerado como el centro de las emociones donde se integra información que procede de distintos órganos internos y externos (Fernández-Abascal et al., 2010). Por lo que se refiere a la amígdala, los investigadores sostienen que juega un papel muy importante en el procesamiento emocional, sobre todo en la memoria emocional (Phelps y LeDoux, 2005). Igualmente, se ha demostrado que la amígdala desempeña un papel importante en la evaluación emocional de estímulos que están relacionados con algún tipo de amenaza y, por tanto, está muy relacionada con el aprendizaje y el control de emociones como el

miedo y la ansiedad (Phelps et al., 2004). De hecho, se ha demostrado que una lesión de la amígdala disminuye la capacidad para reconocer expresiones relacionadas con la emoción del miedo y evaluar la intensidad de esta emoción a través de la expresión facial (Adolphs et al., 1995).

Dentro de los campos de estudio que han tratado las emociones, hay que destacar la tradición psicoanalítica con Freud como figura más representativa. En este sentido, más que una teoría sobre las emociones, la tradición psicoanalítica trata los trastornos emocionales que el adulto sufre debido a experiencias afectivas pasadas y cómo la mente relega al inconsciente las emociones traumáticas experimentadas durante la infancia. Debido a la escasez de conocimiento sobre el cerebro, los aspectos cerebrales no fueron estudiados con exactitud hasta la aparición de los estudios en neurociencia (Bilder, 1998). En este sentido, Freud sostenía que el afecto estaba controlado en gran medida por la cantidad de excitación presente en la mente e ignoraba el papel de los agentes neuroquímicos como, pueden ser, la adrenalina, noradrenalina o serotonina, que intervienen en las respuestas emocionales y cognitivas (Panksepp, 1998).

Finalmente, resulta imprescindible mencionar los enfoques conductista y cognitivo. Por una parte, la corriente conductista se ha centrado en estudiar el proceso de aprendizaje de las emociones, así como los condicionamientos que provocan dichas emociones. Ha sido en el ámbito clínico donde el enfoque conductista sobre las emociones ha resultado especialmente fructífero. Por otro lado, el enfoque cognitivo influyó para que la corriente conductista cayera en desuso. Este nuevo enfoque hace referencia al proceso emocional como un sistema de análisis y procesamiento de la información. En este sentido, se ha considerado que las emociones tienen lugar por medio de procesos cognitivos y que estas van a variar dependiendo de la interpretación que cada individuo haga de las diferentes situaciones (Ortony et al., 1988). Como ya mencionamos anteriormente, esto daría lugar

a valoraciones tanto positivas como negativas de una misma situación. Además, hay que resaltar que existen emociones como, por ejemplo, el asco, que son menos cognitivas en relación a otras como la vergüenza. Sin embargo, si atendemos al término cognitivo, hay que decir que todas las emociones precisan de algún tipo de procesamiento cognitivo, ya que las experiencias emocionales tienen lugar como respuesta a situaciones tanto internas como externas. Como apunta Fernández-Abascal et al. (2010: 62), “la dimensión cognitiva de las emociones se encontraba de alguna forma ya implícita en la formulación teórica de William James, al entender que la emoción se produce tras la percepción subjetiva de la activación fisiológica en respuesta a un estímulo”. En este sentido, la teoría de Schachter-Singer permite explicar la secuencia de acontecimientos de una experiencia emocional (Fernández-Abascal et al., 2010). Según esta teoría, en primer lugar, se produce una activación corporal que el individuo percibe e intenta explicar dicha activación. Una vez que se identifica la causa de dicha activación, se etiqueta la emoción que va asociada a la situación. Este procedimiento se basó en la teoría de Arnold (1960) sobre la evaluación de una emoción o *appraisal*, que se trata de un proceso cognitivo por el cual se identifica el estímulo y su significado. Dicho de otro modo, existe un proceso de evaluación cognitiva del entorno y el contexto social entre las reacciones fisiológicas que se producen y la emoción.

## *2.2. La teoría de la Inteligencia Emocional*

Generalmente, el estudio de la IE se basa en la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos, ya que sin esta capacidad sería imposible reconocer las emociones en los demás. Para ello, el proceso de reconocimiento de las emociones y darles nombre sería un paso previo al resto de capacidades. Igualmente, es imprescindible saber que nuestras

emociones surgen tras una actividad mental que conlleva su posterior experimentación física, de ahí la necesidad de reconocerlas también en su estado físico. De igual modo, tomar conciencia de nuestros sentimientos nos permitirá aprender a evaluar la intensidad de estas emociones para poder gestionarlas adecuadamente en futuras situaciones.

A raíz de la importancia de medir la IE, se han desarrollado distintos modelos como pueden ser los de habilidad y los de auto informe. En relación al primero, tendremos en cuenta el modelo de habilidad desarrollado por Mayer y Salovey (1990). Con respecto a los modelos de auto informe, destacaremos el modelo de *Trait Meta-Mood Scale* (Salovey et al., 1995), y los modelos mixtos de Goleman (1995) y el modelo de *Bar-On* (2004).

Salovey y Mayer acuñaron (1990) el término Inteligencia Emocional (IE) en un intento de conectar los conceptos de emoción y cognición. Según Mayer y Salovey (1997:10), la IE es:

la capacidad de percibir, evaluar y expresar con precisión emoción; la capacidad de generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento; la capacidad para entender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Este tipo de inteligencia es entendida como un tipo de inteligencia social que incluye tanto la capacidad de supervisar y entender las emociones propias como las de los demás. Según estos autores, las emociones suelen surgir en respuesta a un evento, ya sea interno o externo, que tiene un significado positivo o negativo para el individuo. En este sentido, las emociones se diferencian de los estados de ánimos en que su duración es más corta y son generalmente más intensas (Salovey y Mayer, 1990).

Salovey y Mayer (1990) relacionan la IE con los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal que proponía Gardner en su teoría de las Inteligencias Múltiples. En este sentido, se concibe la IE como un tipo de inteligencia social que, como se verá más adelante, Gardner describe como inteligencias personales. Así, al igual que la inteligencia social, las inteligencias interpersonal e intrapersonal incluyen el conocimiento sobre uno mismo y sobre los demás (Salovey y Mayer, 1990). Sin embargo, hay que destacar que la IE como habilidad no se puede entender como un rasgo de la personalidad. Por otra parte, como ya mencionamos al principio del capítulo, el uso más lejano de un concepto similar al de la IE es el que Darwin propuso en su trabajo sobre la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación.

Para conocer cómo funciona el proceso emocional en el individuo, Salovey y Mayer (1990) hacen referencia a los procesos subyacentes a la IE que se inician cuando existe afecto. Esta información afectiva llega al sistema perceptual y es la IE del individuo la que le permite una evaluación precisa y la expresión de los sentimientos. Estas evaluaciones emocionales, a su vez, determinan diversas expresiones de una emoción como son la empatía, la expresión verbal y no verbal.

La empatía está relacionada tanto con la evaluación como la expresión emocional y se define como la capacidad de comprender los sentimientos de los demás (Salovey y Mayer, 1990). Cuando las personas se relacionan de forma positiva, experimentan una vida mejor como, por ejemplo, cuando la empatía sirve para asesorar y dar consejos a un individuo (Mayer et al., 1990). Según Salovey y Mayer (1990), aquellos individuos con mayor IE deberían tener suficiente competencia social para poder fortalecer las relaciones interpersonales, ya que entre las principales estrategias para poder desarrollar la empatía se encuentra el de la escucha activa. Además, un elemento característico entre los

individuos con gran capacidad de empatía es la habilidad de sincronizar su lenguaje no verbal con la capacidad de saber escuchar. Así, los gestos o los cambios en el tono de voz suponen una fuente adicional de información durante las intervenciones comunicativas.

De hecho, en los estudios sobre la expresión y evaluación de las emociones se ha tenido en cuenta la comunicación no verbal. La razón por la cual la comunicación no verbal ha destacado sobre la verbal tiene que ver con la naturaleza de las habilidades mentales, ya que estas tienen lugar de forma no verbal. Desde el estudio clásico de Darwin y las expresiones faciales, se han realizado numerosas investigaciones sobre las evaluaciones no verbales de las emociones (Ekman, 1972). Respecto a las vocalizaciones emocionales no verbales como gritos y risas, Sauter et al. (2009) han demostrado que varias emociones principalmente negativas tienen vocalizaciones que pueden reconocerse en todas las culturas, mientras que la mayoría de las emociones positivas se comunican con señales específicas de una cultura en concreto. Teniendo en cuenta los estudios sobre empatía y su relación directa con las emociones, no cabe duda de que es necesaria para la evaluación y expresión de las emociones.

En relación a la expresión verbal de las emociones, esta supone unos de los principales medios por el cual estas son expresadas y evaluadas. Así, aprender sobre las emociones depende en gran parte de hablar claramente sobre ellas. Para poder examinar las expresiones verbales, los estudios se han concentrado principalmente en las dimensiones subyacentes al contenido de la emoción, por ejemplo, emociones agradables o desagradables (Mayer y Gaschke, 1988). Por supuesto, estos estudios se llevan a cabo también desde el ámbito de la psicología. Así, se introducen términos como alexitimia para referirse a aquellos pacientes psiquiátricos que son incapaces de evaluar o expresar verbalmente sus emociones (Sifneos, 1972). Entre las explicaciones que se han dado para

el fenómeno de la alexitimia se encuentra el de la desconexión que existe entre los sistemas límbicos y las actividades corticales superiores (Tenhouten et al., 1985).

### *2.2.1. Modelos de Inteligencia Emocional*

Como se ha mencionado anteriormente, el uso de cuestionarios para poder medir el grado de IE de un sujeto ha sido común en los estudios realizados sobre las emociones. Este tipo de evaluación ha tenido lugar como reacción a la tendencia de evaluar la inteligencia o el CI sin tener en cuenta aspectos socioemocionales. Goleman (1995) sostiene que medir la inteligencia de un sujeto a través del CI no es suficiente, ya que se da el caso de personas que tienen un CI bajo, pero logran mejores resultados académicos que aquellos que tienen un CI superior. Igualmente, los estudios de McClelland (1965) demostraron que aquellos individuos que sobresalían en su trabajo, mostraban competencias emocionales superiores en relación a sus competencias de naturaleza cognitiva.

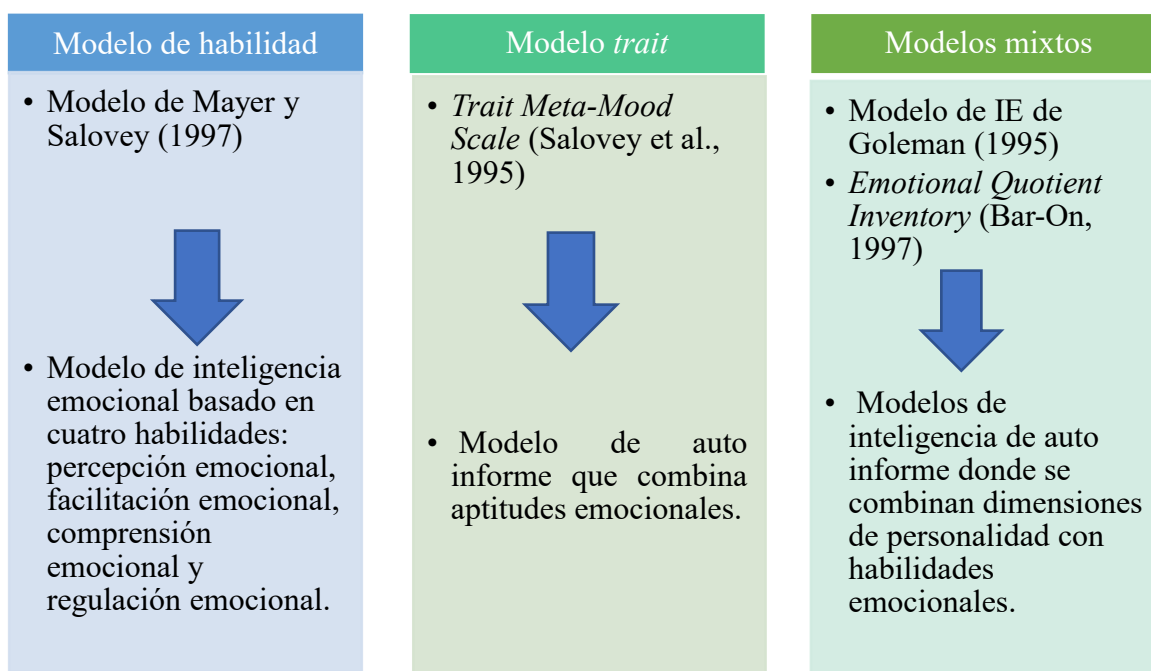
En relación a los métodos para evaluar la inteligencia en el campo de la psicología hay que destacar el uso de cuestionarios, escalas e inventarios. Estos mismos instrumentos se han utilizado para poder evaluar la IE. El modelo clásico de estos instrumentos consistía en incluir una batería de preguntas cortas con varias opciones en formato Likert. A través de estos cuestionarios, los sujetos valoran subjetivamente sus habilidades y competencias socioemocionales (Fernández-Abascal et al., 2010). Este tipo de instrumentos llamados de auto informe se han evitado con frecuencia debido al posible sesgo relacionado con la denominada deseabilidad social. A diferencia de estos, los instrumentos conocidos como medidas de habilidad de la IE no presentan este sesgo, ya que se distanciarían de las posibles creencias y expectativas de los sujetos en cuanto a su

capacidad para percibir, comprender y regular sus propias emociones y la de los demás. Otra de las razones por la que se desarrollaron estas medidas de habilidad ha sido la necesidad de mostrar una validez aparente en relación a las habilidades que se pretenden medir, intentando, además, no solapar los resultados con los cuestionarios de personalidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Existen numerosos instrumentos para medir la IE basados en cuestionarios y escalas. Cabe destacar el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT;* Mayer et al., 2002), el *Trait Meta-Mood Scale (TMMS;* Salovey et al., 1995), el *Schutte Self Report Inventory (SSRI;* Schutte et al., 1998), el *Emotional Quotient Inventory (EQ-i;* Bar-On, 1997) o el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEI-Que;* Petrides y Furnham, 2001). Joseph y Newman (2010) proponen tres modelos que se distinguen según el tipo de instrumentos que se emplean para medir la IE (Figura 2).

**Figura 2**

*Modelos de inteligencia emocional*



### 2.2.1.1. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey

Los modelos de habilidad se han utilizado para evaluar las aptitudes emocionales de los sujetos y su grado de IE, entendido como una habilidad mental que involucra el razonamiento sobre nuestras emociones (Mayer et al., 2016). En este sentido, el principal objetivo de los modelos de habilidad ha sido evaluar la IE a través de situaciones emocionales que incluyen una serie de respuesta correctas e incorrectas. Como ya hemos destacado anteriormente, el instrumento más representativo dentro de los modelos de habilidad ha sido el *Multifactorial Emotional Intelligence Scale (MEIS)*; Mayer et al., 1999) y su sucesor *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*; Mayer et al., 2002), que es más breve y su baremación es más efectiva que la de su predecesor.

Este tipo de modelo ha servido como refinamiento de los modelos de auto informe y ha permitido una mayor precisión en la evaluación de la IE. Además, con este modelo se evita el posible sesgo que presentan los modelos de auto informe por parte de los sujetos en situaciones donde pueden dar una imagen positiva deseable. Salovey y Mayer (1990) han aportado no solo conceptos desde que acuñaron el término de IE sino un marco teórico con distintas herramientas para su posible evaluación. Su repercusión ha sido tal, que la investigación sobre IE en la educación ha tomado como referencia su modelo y han incorporado estos instrumentos en los estudios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

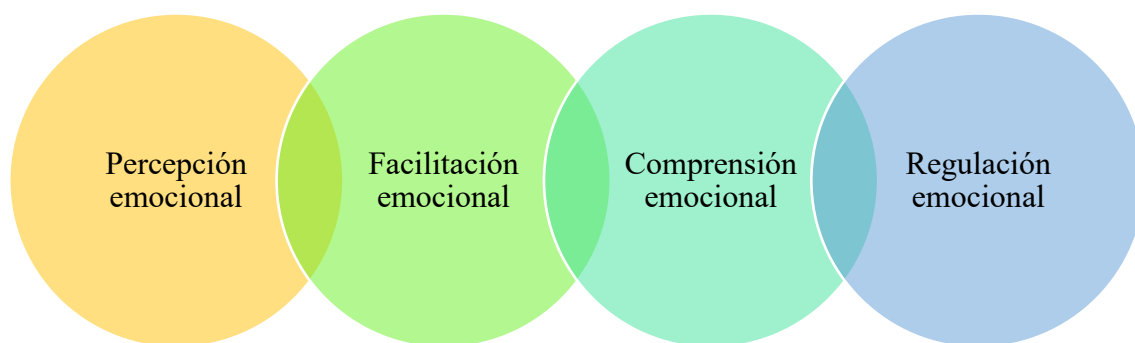
Centrándonos en la herramienta *MSCEIT*, esta fue diseñada basándose en las cuatro ramas del modelo de IE propuesto por Mayer y Salovey. Esta misma prueba ha sido traducida al castellano, mostrando propiedades psicométricas parecidas al instrumento original (Extremera et al., 2006). De la herramienta *MSCEIT* se desarrollaron dos versiones, el *MSCEIT v.1.1.* (Mayer et al., 1999) y *MSCEIT v.2.0.* (Mayer et al., 2001). Esta última versión está compuesta por 141 ítems que miden los distintos parámetros

propuestos en la teoría de la IE de Mayer y Salovey (1997), como son percibir las emociones eficazmente, usar las emociones adecuadamente para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y gestionar las emociones.

Teniendo en cuenta los distintos elementos que componen esta teoría de la IE, Mayer et al. (2002) reformulan el constructo como un modelo compuesto por cuatro habilidades interrelacionadas (Figura 3). Además, cada una de las habilidades son evaluadas por medio de dos tareas. A continuación, se describen cada una de ellas destacando en especial la comprensión emocional, ya que supone el objeto del presente estudio.

### **Figura 3**

*Modelo de inteligencia emocional de Mayer et al. (2002)*



#### *2.2.1.1.1. La percepción emocional*


La primera rama dentro de la teoría de la IE hace referencia a la capacidad para percibir las propias emociones y las de los demás. Igualmente, incluiría la capacidad para percibir emociones de forma precisa y la discriminación entre sentimientos y entre las expresiones sinceras y no sinceras. Esta habilidad forma parte del área experiencial de las emociones

junto con la habilidad de facilitación emocional y supondría un paso preliminar para poder comprender las emociones. En ocasiones, esto podría implicar la comprensión de señales no verbales como, por ejemplo, el lenguaje corporal y las expresiones faciales. Además, resulta imprescindible desarrollar esta habilidad, ya que, a menos que se puedan percibir las emociones, estas no se podrían gestionar adecuadamente.

Hay que recordar que cada una de las ramas son evaluadas a través de dos tareas. En este caso, la capacidad para percibir las emociones en uno mismo y en los demás es evaluada por medio de tareas de percepción de emociones en rostros faciales y fotografías. Para ilustrar la forma en la que se evalúa esta rama de la IE, se incluye la siguiente tarea como ilustración (Figura 4).

**Figura 4**

*Ejemplo de la habilidad de percepción emocional (Mayer et al., 2002)*

	Indicate the emotions expressed by this face.					
	Happiness	1	2	3	4	5
	Fear	1	2	3	4	5
	Sadness	1	2	3	4	5

*2.2.1.1.2. La facilitación emocional*

El siguiente paso consiste en utilizar las emociones para promover el pensamiento y la actividad cognitiva. Nuestras emociones influyen en nuestros pensamientos, por ejemplo, cuando nos sentimos tristes se tiende a ver las cosas de una forma distintas a si estamos alegres (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). En consecuencia, se puede decir que conocer qué emociones son más adecuadas para cada situación es una aptitud que se

puede desarrollar. La habilidad de facilitación emocional consiste en generar y usar las emociones para comunicar sentimientos o utilizarlas en distintos procesos cognitivos. De este modo, esta rama de la IE está estrechamente relacionada con la resolución de problemas. Así, las emociones ayudarían a priorizar focos de atención en una situación determinada para posteriormente reaccionar adecuadamente. Además, los estados emocionales facilitarían el proceso de creatividad.

Como con la anterior habilidad, la facilitación o asimilación emocional se evalúa por medio de dos tareas. Estas tareas están relacionadas con la sensación y facilitación. A continuación, se incluye un ejemplo de esta tarea (Figura 5).

**Figura 5**

*Ejemplo de la habilidad de facilitación emocional (Mayer et al., 2002)*

	<i>Not Useful</i>				<i>Useful</i>
Tension	1	2	3	4	5
Surprise	1	2	3	4	5
Joy	1	2	3	4	5

*2.2.1.1.3. La comprensión emocional*

A efectos del presente estudio, se hará una descripción más detallada de la capacidad para comprender las emociones. La comprensión emocional implica tener conocimiento sobre las emociones y ser capaz de reconocerlas (Allen et al., 2014; Mayer et al., 2000). Como afirman Salovey y Mayer (1990: 191), “aprender sobre las emociones depende en parte de hablar claramente sobre ellas”. La capacidad de etiquetar las emociones y ser

consciente de las emociones de uno y las de otras personas está particularmente presente durante la infancia media (Kuhnert et al., 2016) y se desarrolla durante la adolescencia (Keefer, 2015).

Esta rama de la IE forma parte del área estratégica junto con la gestión emocional, ya que está relacionada con la capacidad para poder evaluar y planificar acciones de acuerdo a la información que proporcionan los sentimientos y las emociones. En este sentido, se puede definir comprensión emocional como la capacidad para reconocer las distintas emociones y saber apreciar cuando estas cambian en nosotros mismos y en los demás. Además, esta habilidad implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para poder conocer las causas que genera una emoción específica y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la comprensión emocional supone interpretar sentimientos complejos como, pueden ser, la combinación de estados mezclados y contradictorios, así como la comprensión de las transiciones entre distintas emociones. En este sentido, la combinación de distintos estados emocionales da lugar a las conocidas como emociones secundarias como, por ejemplo, los celos, que pueden considerarse como una combinación de admiración y amor hacia alguien, además de experimentar la emoción del miedo al sentir que se puede perder a alguien debido a otra persona (Salovey y Mayer, 1990). Por otra parte, incluye además la capacidad para interpretar el significado de las emociones complejas como, puede ser, el remordimiento que tiene lugar tras un sentimiento de culpa y pena por algo que se ha dicho y de lo que nos arrepentimos posteriormente. De igual modo, esta habilidad supone el reconocimiento de la transición entre unos estados emocionales a otros como, por ejemplo, la sorpresa por algún acontecimiento que no esperamos y que es desagradable, seguido del enfado y finalmente, el sentimiento de culpa debido a no saber controlar esta manifestación de la ira. Por último, la comprensión emocional incluye la capacidad de

comprender aquellos sentimientos simultáneos y contradictorios que se dan en ciertas situaciones como, puede ser, cuando sentimos amor y odio por una persona. Como se ha podido comprobar, esta habilidad está estrechamente relacionada con la empatía.

Ser capaz de apreciar el hecho de que las emociones que percibimos pueden tener una gran variedad de significados es fundamental para comprender el estado emocional de la otra persona y tener más información sobre lo que ocurre en determinadas situaciones. Así, esto implicaría entender la relación entre las situaciones y determinadas emociones, así como comprender que es posible sentir diferentes emociones ante una misma situación. En este sentido, si un sujeto expresa la emoción de la ira, el observador podrá interpretar correctamente la causa que originó esta emoción y su posible significado. Sin embargo, en la etapa de la adolescencia es frecuente oír '*No sé lo que siento*' como consecuencia de la incapacidad para dar nombre a las distintas emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Sobre el desarrollo de esta habilidad en la adolescencia se hablará más adelante.

Ser competente en esta habilidad de comprensión emocional es fundamental para desarrollar la competencia emocional. Como ya se ha dicho, la comprensión emocional supone la capacidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales y expresiones emocionales. Para ello, se hará una clasificación de las emociones y nos centraremos en el vocabulario emocional desde el ámbito del aprendizaje de ILE más adelante. La importancia de reconocer, etiquetar y comprender las emociones en uno mismo y en los demás supone una habilidad previa para el resto de habilidades. En este sentido, la alfabetización emocional supone un paso importante en el desarrollo del alumnado como sujetos emocionales. Además, para ser conscientes de que existen sentimientos simultáneos, es necesario previamente conocer el repertorio básico existente.

Sobre las tareas que se han utilizado en el *MSCEIT* (Mayer et al., 2002) para evaluar la comprensión emocional, se encuentra la tarea de combinación de emociones y una segunda que hace referencia a cambios emocionales en distintas situaciones. En cuanto a la primera, los sujetos deben identificar los estados emocionales que pueden combinarse y formar otro tipo de emoción secundaria como, por ejemplo, valorar si el rencor consiste en una combinación de las emociones de envidia e ira (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). En relación a la tarea de cambio emocional, los sujetos deben elegir emociones que tienen lugar como resultado de la intensificación de otro sentimiento como, puede ser, el caso de la depresión como consecuencia probable de otras emociones intensificadas como la tristeza y la fatiga (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). A continuación, ilustramos un ejemplo de esta tarea (Figura 6).

### **Figura 6**

*Ejemplo de la habilidad de comprensión emocional* (Mayer et al., 2002)

*Tom felt anxious, and became a bit stressed when he thought about all the work he needed to do. When his supervisor brought him an additional project, he felt \_\_\_\_.*

- a) Overwhelmed*
- b) Depressed*
- c) Ashamed*
- d) Self Conscious*
- e) Jittery*

Un resultado alto en esta tarea del *MSCEIT* indicaría una alta comprensión emocional pero no necesariamente una fuerte capacidad para sentir emociones. Sin embargo, lograr una puntuación alta supone utilizar esta aptitud para comprender las causas de las emociones que expresan los demás en distintas situaciones y poseer un vocabulario emocional amplio y complejo. Por el contrario, un individuo cuya puntuación ha sido baja

en la comprensión de la combinación de distintas emociones y su consecuente expresión emocional no captaría las señales de los demás. Igualmente, una persona que ha recibido una puntuación baja en la comprensión de las emociones no podría entender la causa de esa expresión emocional, ya que es incapaz de reconocerla. Así, esta persona tendría poca empatía debido a que encuentra dificultades para comprender las emociones y las diversas emociones compuestas.

#### *2.2.1.1.4. La regulación emocional*

Finalmente, la última rama que se contempla en el *MSCEIT* es la regulación emocional. Esta se entiende como la capacidad de gestionar las emociones, que resulta ser clave en la IE. Los aspectos fundamentales de esta regulación emocional incluyen la habilidad para regular las emociones, responder apropiadamente ante distintas situaciones y saber responder a las emociones de los demás. Igualmente, esta capacidad supone promover la comprensión y crecimiento personal. Esto implica, a su vez, estar abierto a sentimientos placenteros y desagradables. En este sentido, cuando prestamos atención a lo que sucede a nuestro alrededor, incluyendo las sensaciones físicas que notamos como consecuencia de un estado emocional, podemos llegar a tener un mayor manejo de nuestras emociones. En ocasiones, existe un diálogo interno en el que se emiten juicios sobre lo que podemos llegar a sentir como, por ejemplo, *'No debería actuar de esa forma'*. Por medio de estos diálogos internos, tiene lugar una toma de conciencia que nos permite decidir si lo que estamos sintiendo es deseable o no.

Como ya se ha mencionado con el resto de habilidades emocionales, todas están interconectadas y para poder ser competente en esta habilidad de regulación emocional, es necesario desarrollar las demás. Así, identificar el origen de nuestras emociones,

comprender y saber etiquetarlas nos facilitará el acceso a otros procesos cognitivos y podremos regularlas o encontrar alternativas para, finalmente, poder actuar. A continuación, se incluye una tarea extraída del *MSCEIT* que sirve para evaluar esta habilidad (Figura 7).

### **Figura 7**

*Ejemplo de la habilidad de regulación emocional (Mayer et al., 2002)*

Debbie just came back from vacation. She was feeling peaceful and content. How well would each action preserve her mood?

*Action 1: She started to make a list of things at home that she needed to do.*

Very Ineffective...1.....2.....3.....4.....5...Very Effective

*Action 2: She began thinking about where and when she would go on her next vacation.*

Very Ineffective...1.....2.....3.....4.....5...Very Effective

Aquellos individuos que logran un resultado muy alto en esta habilidad tienen la capacidad de permanecer abiertos a distintas emociones y son capaces de utilizar tanto los pensamientos como las emociones para tomar mejores decisiones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). De esta forma, podrían ser capaces de aprovechar las emociones positivas y negativas y gestionarlas de manera que facilite la realización de cualquier tarea que se requiera.

#### *2.2.1.2. Trait Meta-Mood Scale*

El segundo tipo de modelo de IE es el de auto informe, que, al igual que el modelo de habilidad que acabamos de ver, considera la IE como una combinación de aptitudes

emocionales. En los modelos de auto informe los participantes deben estimar su propia IE de manera subjetiva (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Este tipo de modelos conlleva el problema de la deseabilidad social y el sesgo premeditado que ya mencionamos con anterioridad.

Petrides y Furnham (2000) distinguen entre el rasgo en IE y la habilidad en IE o habilidad cognitivo-emocional. Es necesario recalcar que ambos son constructos diferentes, siendo el primero la autopercepción que un individuo tiene sobre sus habilidades emocionales y es evaluado a través de cuestionario de auto informe, mientras que el segundo se mide por medio de pruebas de máximo rendimiento. En el modelo de auto informe no hay respuestas correctas o incorrectas, siendo el *Trait Meta-Mood Scale* (*TMMS*; Salovey et al., 1995) un instrumento ampliamente utilizado. La primera medida de IE, en general, y de rasgo en IE, en particular, fue el *TMMS*, que está basado en el modelo original de Salovey y Mayer (1990). Este cuestionario consta de 30 ítems a los que se responde por medio de una escala Likert. El *TMMS* produce resultados en base a tres factores distintos, a saber, la atención emocional, la claridad emocional y la reparación emocional. En ese sentido, esta escala produce una estimación personal de nuestras experiencias emocionales, es decir, está relacionada con la IE intrapersonal, ya que se centra en conocer el grado de atención que prestamos a nuestros sentimientos, la claridad emocional que tenemos sobre estos y el grado de reparación de las propias emociones. Este instrumento no fue diseñado para proporcionar un resultado global sobre la IE, ya que pasa por alto muchos elementos importantes del constructo IE.

Fernández-Berrocal et al. (2004) desarrollaron un modelo traducido al castellano del original y consistía en 24 ítems que medían las creencias de los individuos en relación a su atención, claridad y reparación emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). En este sentido, los participantes de este cuestionario se valoran a sí mismos en base a su

capacidad percibida en diferentes competencias y destrezas emocionales. Un ejemplo de ítem que aparece en este cuestionario es ‘*No presto demasiada atención a mis sentimientos*’ y las posibles respuestas seguía el formato de la escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

### 2.2.1.3. Modelos mixtos

Para terminar con los modelos de IE, abordamos los modelos mixtos de auto informe, también conocidos como modelos basados en rasgos de personalidad. Como ya se ha venido exponiendo, los modelos de auto informe son herramientas más subjetivas que las de habilidad y, en este sentido, menos directas para su evaluación. Dawda y Hart (2000) destacan las correlaciones existentes entre los modelos de auto informe y variables de personalidad. En contraste, las medidas de habilidad no tienen el problema del solapamiento con variables de personalidad, aunque sí existe correlación con medidas de inteligencia verbal, ya que implica un conocimiento previo del vocabulario emocional (Mayer et al., 1999).

El modelo mixto de auto informe no considera la IE como un tipo de inteligencia, sino más bien como un amplio concepto que incluye, entre otras cosas, aspectos motivacionales, interpersonales, habilidades intrapersonales, empatía, factores de personalidad y bienestar (Mayer et al., 2008). Además, existen investigadores que han cuestionado el modelo mixto de auto informe, argumentando que es incapaz de conceptualizar la IE con respecto a otras variables como, por ejemplo, la variable edad (Locke, 2005). Destacaremos el modelo de Goleman (1995), que desarrolla una explicación de la IE aplicándolo al ámbito laboral y académico, y el *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQi; Bar-On, 2004)*.

### 2.2.1.3.1. El modelo de IE de Goleman

Siguiendo con los debates sobre la importancia del CI sobre las emociones, la obra de Goleman (1995) aparece en respuesta a la controvertida obra *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994), donde se expone una defensa del CI como medida determinante para comprender las clases sociales en Estados Unidos. A raíz de esta obra, el modelo de Goleman se difundió y aplicó en todos los ámbitos, tanto laboral como académico. Goleman (1995) considera que la IE es conocer nuestras propias emociones, manejarlas para que se expresen de forma apropiada y reconocer las emociones de los demás. Posteriormente, Goleman propondría un modelo de IE compuesto por cuatro aptitudes principales agrupadas en dos grandes competencias, la competencia personal y la social.

Por una parte, la competencia personal supondría la conciencia de uno mismo, es decir, llegar a conocer las emociones de uno mismo, y el autocontrol emocional o la regulación de nuestras propias emociones para poder posteriormente aplicarlas en diferentes contextos sociales de forma adecuada. Dentro del bloque sobre la conciencia de uno mismo, Goleman destaca la conciencia emocional y la valoración que tenemos sobre nosotros mismos. En cuanto al autocontrol emocional, esta, a su vez, se refiere a la automotivación de los individuos, que se entiende como la habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia para poder lograr unos objetivos. Además, esta incluye la capacidad de adaptación a nuevas situaciones y el espíritu de emprendimiento e iniciativa.

Por otra parte, la competencia social se refiere a la conciencia que tenemos de los demás, de sus deseos y necesidades. Así, se trata de ser capaz de identificar los sentimientos de los demás y tenerlos en cuenta para poder tomar decisiones. Como hemos mencionado anteriormente, esta capacidad de ponerse en el lugar de otro es lo que se

conoce como empatía. Al igual que la anterior competencia, esta también está compuesta por otras competencias que determinan la forma en la que nos relacionamos con los demás, la empatía y las habilidades sociales. Ya se ha comentado en qué consiste la empatía, así que nos centraremos en las habilidades sociales de los individuos. Por habilidades sociales se entiende la capacidad para gestionar las relaciones, saber persuadir e influenciar a los demás. El modelo de Goleman queda reflejado de la siguiente manera (Figura 8).

**Figura 8**

*Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (1995)*

Competencia personal	Competencia social
<b>Conciencia de uno mismo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conciencia emocional</li> <li>◦ Autovaloración</li> </ul>	<b>Conciencia social</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Empatía</li> <li>◦ Conciencia organizativa</li> </ul>
<b>Autocontrol emocional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Automotivación</li> <li>◦ Adaptabilidad</li> <li>◦ Iniciativa</li> </ul>	<b>Habilidades sociales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Gestionar relaciones</li> <li>◦ Persuasión</li> <li>◦ Influencia</li> </ul>

#### 2.2.1.3.2. Bar-On Emotional Quotient Inventory

Uno de los modelos mixtos de auto informe más conocidos es el denominado *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQi; Bar-On, 2004)*, llamado así por su creador, Bar-On. Se trata de un inventario sobre una amplia variedad de habilidades socioemocionales más que de un instrumento que mida la IE e incluye, además, un instrumento de observación

externo que lo complementa. Este inventario consiste en 133 ítems y produce resultados en base a cinco factores generales que, a su vez, se descomponen en 15 subescalas (Gutiérrez-Cobo et al., 2017). Estos cinco factores se componen de: inteligencia intrapersonal, que evalúa las habilidades de conciencia-emocional, autoestima personal, asertividad e independencia; la inteligencia interpersonal, que consiste en la empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; la adaptación, que contiene las habilidades de solución de problemas y flexibilidad; gestión del estrés, que está compuesta por la tolerancia al estrés y el control de los impulsos; y, finalmente, el humor general, integrado por las subescalas de felicidad y optimismo (Bar-On, 2004: 4). Además, este inventario tiene en cuenta el grado en el que los participantes responden al azar por medio de cuatro indicadores de validez.

A pesar de que el *EQi* ha sido una de las medidas más utilizadas en la literatura de la IE, el trasfondo teórico es menos complejo que el resto de modelos debido a su consideración de inventario de bienestar. Una de las limitaciones que se han encontrado en el *EQi*, ha sido la atención que ha prestado a facetas más irrelevantes como, por ejemplo, la ‘resolución de problemas’ o ‘independencia’ y ha descuidado otras más relevantes como la ‘percepción emocional’ o ‘la regulación emocional’ (Petrides y Furnham, 2001).

### *2.3. Clasificación de las emociones*

Los investigadores continúan debatiendo sobre qué emociones pueden considerarse primarias o incluso si existen tales emociones. Algunos teóricos proponen familias básicas, aunque no todos están de acuerdo con ellas. Como veremos, también hay emociones secundarias y emociones ambiguas. Tendremos en cuenta el estudio realizado por Ekman (1972) y la clasificación de las emociones según Damasio (1994) o Goleman

(1995). En relación a las emociones secundarias, consideraremos las díadas de las emociones para ver claramente la combinación entre diferentes emociones (Mihalinec et al., 2008). Finalmente, incluimos una descripción de los modelos dimensionales principales, es decir, el modelo de Russell (1980) y Plutchik (2001).

### *2.3.1. Emociones primarias y secundarias*

Para la clasificación de las emociones, han existido distintas teorías que han tratado de explicar su origen y función. Sin embargo, existe consenso para categorizar las emociones en básicas o primarias y secundarias. Además, también se ha tenido en cuenta para su categorización su valor positivo o negativo. A través de los estudios de Ekman (1972) por medio de fotografías de expresiones faciales, se llegó a la conclusión de que existen seis emociones básicas reconocidas universalmente (Johnston y Olson, 2015). Estas son miedo, ira, asco, alegría, tristeza y sorpresa. Esta teoría distingue entre emociones primarias y emociones secundarias (mixtas o complejas), que serían el resultado de la combinación de varias emociones primarias. Las emociones primarias normalmente se describen como procesos neurofisiológicos que han evolucionado como respuesta adaptativa al entorno.

Teniendo en cuenta los estudios llevados a cabo por Carroll Izard, el enfoque sería similar, pero añadiendo aspectos neuropsicológicos. La teoría de la emoción de Izard diferencia diez emociones centrales, a saber, interés, alegría, sorpresa, tristeza, ira, asco, desprecio, miedo, vergüenza y culpa (Allen et al., 1988). Por su parte, Damasio (1994), al igual que Ekman, también distingue entre emociones primarias y secundarias. Estas últimas son consideradas como emociones sociales, que surgen tras combinar emociones primarias directas y que tienen su desarrollo en el crecimiento e interacción del individuo

con la sociedad. Así, hace referencia a emociones como la envidia, la vergüenza, el ansia, la resignación, la esperanza, los celos, la nostalgia, el remordimiento o la decepción. La diferencia entre las emociones primarias y secundarias radicaría en que las primeras son innatas y las segundas son una consecuencia social. Damasio (1994) identifica cinco emociones básicas, a saber, la felicidad, la tristeza, la ira, el temor y el asco.

Atendiendo a la clasificación de Goleman (1995), se distinguen emociones negativas, emociones positivas y emociones ambiguas. A continuación, se reflejan los distintos conceptos que se agrupan en cada categoría emocional para cada emoción en su terminología original (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Clasificación de las emociones según Goleman (1995)*

<b>Negative emotions</b>	<b>Positive emotions</b>	<b>Borderline emotions</b>
<b>Rage:</b> <i>fury, anger, resentment, hatred/hate indignation/outrage</i>	<b>Joy:</b> <i>enthusiasm, euphoria, excitement, amusement, pleasure, reward, satisfaction, relief, pride</i>	<b>Surprise, hope and sympathy</b>
<b>Fear:</b> <i>dread, horror, panic, disquiet, uncertainty</i>	<b>Humour:</b> <i>hilarity, laughter, smile</i>	
<b>Anxiety:</b> <i>distress, hopelessness, worry, nervousness, quiet</i>	<b>Love:</b> <i>affect, fondness, tenderness, empathy, acceptance, friendliness, confidence, kindness, similarity, respect, devotion, gratitude, encouragement</i>	
<b>Embarrassment:</b> <i>shyness, insecurity, shame, modesty, flush, humiliation</i>	<b>Happiness:</b> <i>enjoyment, inner peace/serenity, comfort, tranquillity, placidity, calm</i>	
<b>Aversion:</b> <i>hostility, contempt, acrimony, rejection, disgust, revulsion, jealousy, envy</i>		

Por otra parte, teniendo en cuenta la habilidad de comprensión emocional y una de sus capacidades, es decir, la comprensión de cómo se combinan las emociones, es necesario

incluir el resultado de estas combinaciones por medio de lo que se conoce como diadas de emociones o mezcla de dos emociones primarias. Por ejemplo, dentro de lo que se conoce como diadas primarias, está el optimismo (*optimism*), que sería la combinación de la anticipación (*anticipation*) y la alegría (*joy*). Igualmente, existen diadas secundarias como, por ejemplo, la combinación de alegría (*joy*) y miedo (*fear*), que darían lugar a la culpa (*guilt*). Finalmente, también se encuentran las diadas terciarias como, por ejemplo, el deleite (*delight*), que en este caso resultaría de la combinación de alegría (*joy*) y sorpresa (*surprise*). Además de estas combinaciones, habría que mencionar la relación de emociones opuestas. Cada una de las emociones básicas tiene aparejada una emoción opuesta. En este caso, la emoción del miedo (*fear*) existe en contraposición de la ira (*anger*) como reacción al peligro.

### 2.3.2. Modelos dimensionales de las emociones

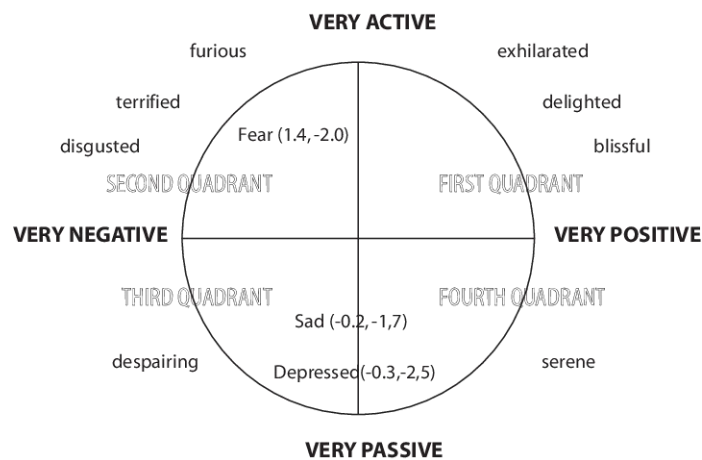
Existen distintos modelos para representar las emociones como, por ejemplo, los modelos dimensiones de Russell, Whissel y Plutchik, que sirven para representar las emociones como un punto en un espacio de dos dimensiones.

Por lo que se refiere al modelo bidimensional de Russell (1980), este sostiene que todos los estados afectivos pueden describirse a partir de dos dimensiones principales. Una de estas dimensiones tiene que ver con el valor positivo o negativo de la emoción o valencia, mientras que la otra dimensión hace referencia a la intensidad de la emoción o *arousal*. En relación a la dimensión de valencia, la diferencia entre valor positivo y negativo es continua, consecuentemente ambas direcciones pueden ser graduadas. Los valores cercanos a cero corresponden a estados emocionales neutros. La dimensión de intensidad, por su parte, permite diferenciar los estados emocionales activos y pasivos, mientras que un valor de cero en el eje significa estados intermedios.

Whissel (2009) dividió estas dos dimensiones en cuadrantes. El cuadrante I (*First quadrant*), que hace referencia a un valor positivo y una intensidad activa, indica estados emocionales positivos y proactivos como, puede ser, la felicidad (*blissful*). Por su parte, el cuadrante II (*Second quadrant*) indica estados negativos de alta intensidad, y entre ellos está el miedo (*fear*). El tercer cuadrante (*Third quadrant*) representa estados negativos de baja intensidad como, pueden ser, tristeza (*sadness*) o estados de depresión (*depressed*). Finalmente, el cuadrante IV (*Fourth quadrant*) representa estados positivos de baja intensidad, por ejemplo, la serenidad (*serene*). Esta división en cuadrantes se muestra en la Figura 9.

### Figura 9

Cuadrante de emociones de Whissell (2009)



Por otra parte, describiremos el modelo de clasificación de las emociones de Plutchik (2001) por medio de la rueda de las emociones o *Wheels of emotions*. Plutchik (2001) sostiene que la dispersión sobre el estudio de las emociones es confusa y propuso integrar las principales contribuciones de las distintas corrientes sobre la concepción de las emociones que describimos anteriormente, desde el evolucionismo de Darwin o el psicoanálisis de Freud, hasta los estudios neurobiológicos más recientes, pasando por el

enfoque psicofisiológico de la teoría James-Lange, el enfoque neurológico de la teoría Cannon-Bard y el punto de vista cognitivo. De este modo, Plutchik desarrolló una teoría psicoevolutiva de la emoción y creó un modelo de emociones de tipo categórico donde propuso una distinción entre emociones básicas y complejas. Plutchik sostiene que las emociones son necesarias para la supervivencia de la especie y que tanto las expresiones faciales como las emociones son innatas (Johnston y Olson, 2015). Este planteamiento sería desarrollado por los psicólogos Ekman e Izard, como vimos anteriormente.

En su modelo, Plutchik (2001) propone ocho emociones básicas, a saber, alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, anticipación, ira y asco. Según esta teoría, la combinación o mezclas de emociones primarias como, por ejemplo, la alegría y la confianza dan lugar a la emoción del amor (Figura 10).

**Figura 10**

*Rueda bidimensional de las emociones (Plutchik, 2001)*



En este sentido, la intensidad o *arousal* de una emoción es mayor cuanto más oscura es la sombra. Teniendo en cuenta esta rueda de las emociones, la intensidad de una emoción aumenta hacia el centro de esta rueda y disminuye en la dirección opuesta. Por ejemplo, el grado más bajo de la alegría sería en este sentido la serenidad y, el más alto, el éxtasis.

#### *2.4. Las emociones como medio de comunicación*

Los seres humanos no solo han contado con herramientas cognitivas para comunicarse durante su proceso evolutivo, sino que las emociones han servido como herramientas esenciales para su supervivencia (Konstan, 2004). Entre los escenarios de supervivencia a los que se tenían que enfrentar los primeros homínidos se encuentran los escenarios peligrosos debido al medio hostil en el que vivían. Así, para poder reconocer y entender una situación potencialmente peligrosa, la emoción del miedo se ha tenido que activar a consecuencia de este escenario de peligro. Esta situación se ha estudiado en neurociencia y se ha denominado *Fight or Flight*. Además, se ha planteado la hipótesis de que las adaptaciones evolutivas que pueden haber dado lugar a la aparición de la lengua oral (de Boer, 2011; Dunbar, 2011) pueden haber servido también para el desarrollo de las emociones en el *Homo sapiens* (Barrett, 2017; Ledoux, 2019). Por otra parte, además de la función comunicativa de las emociones, habría que destacar su función motivacional, ya que cuando un comportamiento está vinculado a una emoción positiva, estamos más predispuestos a repetir la misma acción.

Como se ha comentado previamente, los estudios neurocientíficos han analizado el funcionamiento del cerebro con lo que se ha podido explicar los mecanismos responsables de las emociones. De este modo, los estudios de neuroeducación cada vez han sido más

numerosos. Según Mora (2013), es necesario llevar los conocimientos de la neurociencia a las aulas para mejorar el proceso de enseñanza. Además, el componente emocional juega un papel relevante en el proceso de aprendizaje del alumnado, ya que afectaría positivamente a otros aspectos como la atención, la memoria o la motivación. Hay que destacar que, a nivel de aula, una de las principales causas que afectan a estos elementos cognitivos son el estrés o ansiedad. Con respecto a esto, conviene subrayar que es en la infancia y en la adolescencia cuando los alumnos pueden estar sometidos a niveles de estrés elevados. La motivación del alumnado supone un elemento clave para que el aprendizaje sea mayor y duradero. Mora (2013) defiende que el proceso de aprendizaje solo se lleva a cabo cuando el alumnado siente curiosidad y está motivado. En este sentido, cabe destacar el papel de la dopamina como neurotransmisor que potencia la atención, la memoria y, consecuentemente, el aprendizaje.

De las distintas regiones cerebrales que se encargan de las emociones, hay que destacar la amígdala, centro donde se almacenan las emociones de las distintas experiencias vividas. La importancia de la amígdala se explica en cuanto y tanto las reacciones emocionales asociadas a una determinada situación quedan registradas en esta como experiencia. Así, los circuitos nerviosos se encargan de proporcionar una respuesta fisiológica cuando tiene lugar la asociación de una situación presente con otra similar, pero en el pasado. De este modo, la amígdala funciona como la memoria almacenada donde cada situación tiene una emoción aparejada. Esto explica el papel de la amígdala para responder a situaciones de supervivencia en las que más que el razonamiento, son los mecanismos encargados de las emociones los que se activan. En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, Rolls (1995) sugiere que la amígdala junto con la corteza orbitofrontal y otros mecanismos relacionados favorecen la evaluación de un estímulo y la motivación en el aprendizaje de una LE.

Teniendo en cuenta todos estos estudios, se puede destacar que el lenguaje no es el único instrumento de comunicación, sino que las emociones juegan un papel muy importante también. El primer contacto del ser humano con la realidad es afectivo, ya que el infante se mueve por intereses, por la curiosidad y por su necesidad de comunicarse y crear un vínculo con los demás. Las relaciones afectivas que se crean desde la infancia se hacen más intensas a través de miradas, gestos y balbuceos. La investigación en psicología del desarrollo ha demostrado que el uso del vocabulario emocional dirigido a los bebés predice la comprensión emocional y las habilidades de autorregulación en etapas posteriores (Shablack y Lindquist, 2019).

Además, se ha podido corroborar que el infante aprende a través de relaciones afectivas y que la adquisición de una lengua estará determinada por esta relación. Así, estos estudios han resaltado la estrecha relación entre el afecto y la lengua, a pesar de que se ha tendido a separar el estudio formal de la lengua y la dimensión afectiva, considerando las emociones como un elemento secundario al proceso cognitivo (Campos, 2006).

Sin embargo, se ha destacado la importancia de las emociones en cualquier campo, especialmente de la educación, para facilitar un pensamiento positivo (Dewaele y Dewaele, 2017). Como consecuencia, se ha podido demostrar la importancia de los factores afectivos en el apropiado desarrollo del lenguaje en el infante y en el aprendizaje de una LE. No hay que olvidar que todo lo que pensamos y decimos se transforma en emoción, así que poder utilizar esta experiencia para facilitar el aprendizaje del alumnado de una lengua es primordial. Igual de importante es la relación que se genera entre el profesorado y el alumnado de una LE. En este sentido, un ambiente de clase óptimo tendrá un impacto positivo en el proceso de aprendizaje (Arnold y Fonseca, 2007), mientras que

un ambiente hostil de clase puede ser interpretado por el alumnado como una amenaza (Schumann, 2004).

## 2.5. Cognición y emociones

Partiendo del origen etimológico de la palabra inteligente, es decir, *intelligere*, podemos observar que hace referencia a aquella persona que sabe escoger correctamente en distintas situaciones. No hay duda de que la racionalidad ha sido considerada como la característica definitoria del ser humano. Así, esta consideración de racionalidad, o cognición, es lo que ha definido a una persona como inteligente. Para ello, esta idea de inteligencia ha sido concebida teniendo en cuenta las diferencias aparentes en las capacidades de las personas para poder adaptarse a distintas situaciones que el entorno planteaba (Kagan, 1999). Esto nos lleva a considerar de nuevo los estudios de Darwin (1859) y su obra *El origen de las especies*, ya que es a raíz de este estudio cuando se trata la inteligencia y el aprendizaje como factores que hacen posible la adaptación y, consecuentemente, la supervivencia del ser humano.

Tradicionalmente, nuestra sociedad ha valorado un ideal concreto de persona inteligente por medio del cociente intelectual (CI). Fue Binet el primero en desarrollar un test de inteligencia para conocer aquellos individuos que podían continuar con una escolarización ordinaria o, por el contrario, comenzar con una educación especial acorde a sus conocimientos (Díaz, 2006). Posteriormente, se introduce el término CI y se populariza en el ámbito académico. Sin embargo, esta consideración que relaciona el CI de un alumno con su inteligencia ha caído en desuso, ya que hoy en día no solo se tiene en cuenta la inteligencia académica, sino que además se consideran otras habilidades sociales y emocionales. De hecho, la mayoría de los psicólogos cognitivos están de

acuerdo en que la emoción es esencial para la cognición humana (Panksepp, 1998), idea que, como se verá en el presente capítulo, está ganando terreno en la investigación de una LE.

Como se ha afirmado poco a poco, la inteligencia deja de ser considerada una sola habilidad basada en logros académicos. Así que se llevaron a cabo distintos estudios para identificar otras habilidades subyacentes a la inteligencia tal como se había concebido hasta entonces. Por esta razón, se realizan estudios con el objetivo de analizar distintos modelos de inteligencia. Hay que destacar el modelo de inteligencia bifactorial de Spearman en el que se expone cómo todas las habilidades mentales están interconectadas (Salovey y Mayer, 1990). Esta teoría propone un sistema en el cual la inteligencia es desglosada en factores: el factor general y los factores específicos.

Igualmente, cabe destacar los estudios de Thurstone (1938) y su oposición a estas consideraciones básicas de la inteligencia que le llevó a sugerir la existencia de siete habilidades mentales primarias: la rapidez perceptiva, el significado verbal, los números, la memoria repetitiva, el razonamiento, la fluidez verbal y la visualización espacial. Este análisis sería el precursor de la conocida Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), la cual se describe posteriormente. Igualmente, Guildford (1967) propuso como elemento a destacar en su teoría la inteligencia social como entidad diferenciada, siendo un antecedente de las inteligencias interpersonal e intrapersonal de la teoría de Gardner. Posteriormente, Sternberg (1985) desarrolló un modelo de inteligencia que incluía algunos elementos novedosos que los anteriores modelos no incluían como, por ejemplo, estrategias metacognitivas para la resolución de problemas. Su teoría triárquica de la inteligencia incluye un rango de destrezas y habilidades mucho más amplio que sus

precursores. A continuación, se ofrece a modo de resumen las distintas teorías de la inteligencia más representativas (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Teorías de la inteligencia*

<b>Teoría</b>	<b>Autor</b>	<b>Principios</b>
<b>Modelo de factores jerárquicos</b>	Spearman (1923)	Relación entre factores específicos. Desarrollo de un test de inteligencia.
<b>Teoría multifactorial de Thurstone</b>	Thurstone (1938)	Demostración de la existencia de factores interdependientes como la comprensión verbal, aptitud mental, fluidez verbal, etc.
<b>Estructura de la inteligencia</b>	Guildford (1967)	Modelo de tres dimensiones independientes entre sí: contenido, productos y operaciones.
<b>Teoría triárquica de la inteligencia</b>	Sternberg (1985)	Modelo de tres inteligencias: la componencial, experiencial y contextual.
<b>Inteligencias múltiples</b>	Gardner (1983)	Modelo que identifica nueve inteligencias: Lingüística, Espacial, Musical, Lógico-matemática, Cinético-corporal, Interpersonal e intrapersonal, Naturalista y Existencial.

Durante el s. XXI poco a poco fueron surgiendo distintas teorías que defienden un tipo de inteligencia basado en elementos socioafectivos. Desde el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, Swain (2013) ha resaltado cómo la emoción y la cognición se han estudiado por separado, siendo esta última el principal objeto de estudio. Según este autor, por cognición se entiende pensar, representar distintos conocimientos, procesar información, resolver problemas y tomar decisiones. La explicación de la importancia de los aspectos cognitivos sobre los afectivos en la enseñanza nos lleva hasta los tiempos de Sócrates, cuya influencia en el pensamiento occidental ha sido considerable, ya que destacó la búsqueda de la razón. A pesar del importante papel de la razón, Sócrates

reconoció la existencia de las emociones y su relación con la razón. Esta separación y conflicto entre la razón y las emociones también fue desarrollada por Descartes durante el siglo XVII y posteriormente durante el periodo de la Ilustración. Además, como ya se ha comentado anteriormente, el nacimiento del racionalismo puso a la cognición y a la emoción en conflicto.

Si nos centramos principalmente en el papel de la cognición sobre la emoción en el ámbito del aprendizaje de una LE, se llega a la conclusión de que el papel secundario de las emociones está relacionado en parte por los obstáculos que se han encontrado para medirlas y obtener unos resultados fiables. Los estudios relacionados con la dimensión afectiva se han centrado principalmente en el nivel de ansiedad del alumnado en relación a su proceso de aprendizaje. En este sentido, la ansiedad que siente el alumnado está relacionada con el miedo y la frustración (Swain, 2013). El motivo por el que los estudios se han centrado en la ansiedad en relación al aprendizaje de una LE bien ha podido ser por su facilidad a la hora de medirla en el alumnado (MacIntyre, 2002). Por el contrario, otras emociones como, pueden ser, la felicidad, la envidia, la admiración, la esperanza, la sorpresa, el orgullo, la gratitud, los celos, el amor, el odio, el asco o la culpa, no son tan frecuentes en la literatura del aprendizaje de una LE porque resultan más difíciles de medir (Imai, 2010). Sin embargo, en las últimas décadas se han llevado a cabo estudios con una perspectiva más amplia y con mayor implicación educativa. Como apunta Swain (2013) en su estudio sobre la relación entre cognición y emoción a través de anécdotas e historias que tienen lugar durante el aprendizaje de una LE, no solo las emociones positivas inciden en el aprendizaje, sino también las emociones negativas. En relación a esto, es pues necesario facilitar al alumnado herramientas para conocer y exponerse a distintas emociones.

En relación a los distintos enfoques de aprendizaje de lenguas extranjeras, hay que destacar la escasa preocupación por las emociones desde el conductismo y el estructuralismo. En cuanto a Vygotsky (1933), este destacó el papel de las emociones como papel crítico en el ser humano e hizo referencia a la existencia de un sistema dinámico entre la dimensión afectiva e intelectual. En la misma línea, según Del Rio y Álvarez (2002), la unión de cognición y emoción puede producir mayores resultados en el alumnado. Además, si tenemos en cuenta estudios recientes en neurociencia, se ha podido comprobar cómo tanto la emoción como la cognición están integrados en la organización funcional del cerebro (Swain, 2013).

A continuación, se abordan los elementos socioemocionales desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Así, a pesar de la existencia de modelos de inteligencia unitarios que predominaron durante el siglo XXI, cada vez resultaba más necesario conocer otros modelos que permitieran hacer frente a la incapacidad de los aprendices para adquirir nuevos conocimientos. De igual modo, la investigación se extrapola al ámbito del aprendizaje de una LE. Así, se ha comprobado, a través de distintos estudios de lingüística aplicada, que existen diversos estilos de aprendizaje incluso en el aprendizaje de una LE (Ehrman, 1996; Skehan, 1998). Como consecuencia, las nuevas metodologías de enseñanza de idiomas se han adaptado a este cambio de paradigma en relación a las distintas formas en las que el alumnado aprende una LE.

Uno de los defensores más importantes de la teoría de la inteligencia plural ha sido Gardner (1983). Según Gardner, ‘inteligencia’ es “the capacity to solve problems or to fashion products that are valued in one or more cultural settings” (Gardner y Hatch, 1989: 5). En su obra *Las estructuras de la mente* se trata el concepto de inteligencia como un potencial del individuo que no se puede medir, sino observar. De hecho, Gardner (1983)

se opuso a los modelos de inteligencia unitarios que medían la inteligencia de un individuo a partir de una puntuación en un test relacionado con su CI. Como alternativa a estos modelos, Gardner (1983) desarrolla su teoría de las inteligencias múltiples que está centrada en la diversidad de estilos de aprendizaje. En un primer momento, Gardner propone siete tipos de inteligencias: la inteligencia lingüística, espacial, musical, lógico-matemática, cinética-corporal, interpersonal e intrapersonal. Además de estas, incluiría posteriormente las inteligencias naturalista y existencial, afirmando que todas trabajan en conjunto, sobre todo, las inteligencias interpersonal e intrapersonal. Para el presente estudio, nos centraremos en estas últimas inteligencias, ya que son las que más relacionadas están con las emociones, y, además, trataremos brevemente la inteligencia musical, ya que será el tema de estudio en los próximos capítulos.

Por una parte, la inteligencia interpersonal ha sido definida también como inteligencia social (Zirkel, 2000), mientras que la inteligencia intrapersonal, a menudo ha sido considerada como inteligencia personal (Sternberg, 2000). La inteligencia interpersonal se ha definido como la capacidad para entender y mejorar las relaciones con los demás. Este tipo de inteligencia estaría estrechamente relacionada con el aprendizaje de una LE, ya que se trata de un proceso social cuyo objetivo principal es el de desarrollar la competencia comunicativa (Díaz, 2006). La inteligencia interpersonal se ha basado sobre todo en el desarrollo de dos grandes tipos de capacidades, a saber, la empatía y la capacidad de gestionar las relaciones interpersonales. Profundizaremos más sobre estas capacidades más adelante.

Por otra parte, la inteligencia intrapersonal está relacionada con aquellas capacidades que permiten al individuo conocerse a sí mismo y controlar sus emociones además de motivarse así mismo. En este sentido, ha sido considerada como “la capacidad de formarse un modelo ajustado y verídico de uno mismo y de ser capaz de usar este

modelo para desenvolverse eficazmente en la vida” (Vila-Sanjuán, 1999: 7). Como consecuencia, desarrollar esta capacidad permitiría al individuo tener acceso a sus emociones y poder gestionarlas en distintas situaciones.

Finalmente, la inteligencia musical es la habilidad que se encarga de percibir y valorar melodías. Como se verá más adelante, a través de esta capacidad se puede facilitar el aprendizaje de las distintas habilidades de la lengua inglesa.

Haciendo un análisis de los distintos programas educativos que existen en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, se puede comprobar que estos se centran principalmente en facilitar el desarrollo de la inteligencia lingüística. Actualmente, esta consideración del desarrollo lingüístico como único objetivo en el aprendizaje de una LE ha dado paso al desarrollo de otras formas de conocimiento. A pesar de que el ámbito en el que se ha investigado la teoría de las inteligencias múltiples no es el del aprendizaje de una LE, Arnold y Fonseca (2004) destacan que es posible relacionarla con el proceso de adquisición de una lengua. De este modo, existen programas en los que se ofrecen distintos itinerarios para poder llegar al máximo número del alumnado y facilitar su aprendizaje (Fonseca, 2002). Así, la capacidad socioemocional se ha ido integrando poco a poco en los programas de lenguas extranjeras. En este sentido, se ha considerado imprescindible facilitar estas capacidades emocionales al alumnado, entre otras cosas, para crear una atmósfera positiva en el aula y también para ofrecer una formación integral junto a la formación cognitiva.

A continuación, se describe el desarrollo emocional en la adolescencia y su implicación en el contexto educativo.

## *2.6. Desarrollo emocional durante la adolescencia*

Estudios recientes han observado que los bebés pueden reconocer emociones positivas y negativas desde los primeros meses de vida (Bisquerra, 2000). Además, desde muy pequeños son capaces de manifestar empatía respecto a las emociones de los demás. Estudios empíricos muestran que desde los 2 años se empiezan a usar términos emocionales básicos (Izard y Harris, 1995). Entre los 3 y 5 años, se empieza a nombrar emociones básicas (Harris, 1989). Widen y Russell (2008) demostraron que los términos ‘feliz’, ‘enfadado’ y ‘triste’ surgen antes y con más frecuencia que los términos ‘miedo’, ‘sorpresa’ y ‘asco’. Entre los 4 y los 11 años, el vocabulario emocional parece duplicarse, alcanzando un desarrollo máximo entre los 12 y los 16 años (Nook et al., 2020). Además, en un estudio reciente, Nook et al. (2020) mostró que el nivel de abstracción de las definiciones de los términos emocionales continúa hasta los 18 años. Así, se puede decir que la capacidad de etiquetar las emociones y ser consciente de las emociones de uno mismo y de los demás se vuelve particularmente presente durante la infancia (Kuhnert et al., 2016) y se vuelve más compleja en la adolescencia (Keefe, 2015).

No obstante, el verdadero desarrollo de las competencias socioemocionales tiene lugar entre los 11 y 15 años, momento en el que se van estableciendo nexos de unión entre los hechos y las emociones que se generan a partir de estos. Con respecto al proceso de desarrollo cerebral, el de los adolescentes muestra una respuesta creciente a las recompensas en áreas que están relacionadas directamente con la búsqueda del placer. Sin embargo, la actividad en la corteza orbitofrontal, es decir, el área que interviene en la toma de decisiones, se mantiene en niveles de la infancia. Este es el principal motivo por el que los adolescentes son emocionalmente hipersensibles y tienen dificultades para el control de las emociones.

En cuanto a la empatía, esta requiere habilidades cognitivas complejas relacionadas con la toma de perspectiva y la comprensión de los sentimientos de los demás (Moore, 1990) y se desarrolla relativamente tarde a lo largo de la adolescencia (Eisenberg et al., 1995). Por lo tanto, las habilidades relacionadas con las emociones, como su reconocimiento y la empatía, pueden considerarse factores importantes en el desarrollo del adolescente con respecto a la comunicación social y el bienestar.

Además, existen otros agentes externos que van a incidir en el desarrollo emocional del adolescente como, pueden ser, la exposición al consumo de drogas o alcohol. Según Bisquerra (2000), la adolescencia es un periodo cerebral y de conducta convulsa, que da lugar a la consolidación de muchas habilidades cognitivas, la toma de decisiones y el autocontrol emocional. En la etapa de la adolescencia, comienzan a darse cuenta de las situaciones que evocan distintas emociones y tratan de responder ante estas con expresiones adecuadas (Lau y Wu, 2012).

En esta etapa de socialización y exposición a diferentes agentes, la cultura ejerce una gran influencia en las emociones de los adolescentes. En este sentido, cabe citar las palabras de Bisquerra (2000:127), que sostiene que “el adolescente es muy dependiente de la cultura en la que vive”. Las emociones tienen su origen en las interacciones entre el individuo y el ambiente, manifestándose en la infancia y desarrollándose de forma más compleja con el desarrollo del pensamiento abstracto. Esto implica el etiquetado, el ajuste y el control de las emociones.

En el campo de la enseñanza de segundas lenguas, la falta de estudios sobre la dimensión afectiva se ha convertido en un importante desafío hoy en día. Como afirma Dewaele (2015: 13), “this leaves learners ill-prepared to recognize and express emotions appropriately in a foreign language, which is an essential part of sociopragmatic competence”. Esta ausencia de comunicación emocional da lugar al denominado

analfabetismo emocional que, según Goleman (1995), se manifiesta en la adolescencia a través de casos de depresión, ansiedad, adicción al alcohol o trastornos alimenticios.

A pesar del tradicional déficit de atención a aspectos emocionales en el aula de lenguas extranjeras, también hay movimientos en la dirección opuesta. Para el desarrollo de las competencias socioemocionales del alumnado de una LE, se han tenido en cuenta distintas actividades humanísticas y afectivas derivadas del campo de la educación humanística que reconoce tanto la dimensión cognitiva como la afectiva del alumnado. Moskowitz (1978) señala que es necesario tener en cuenta ambas dimensiones para el desarrollo de la persona, destacando el papel esencial del afecto y la empatía. Además, apunta que los adolescentes se encuentran en una etapa en la que están desarrollando su propia identidad y, por lo tanto, es imprescindible la aceptación de uno mismo y la de los demás. Atendiendo a las características de la educación humanística, el alumnado necesita recursos y estrategias para poder afrontar las inevitables experiencias de la vida. En consecuencia, hay que destacar que se han desarrollado distintos programas como, por ejemplo, los programas americanos *CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)*, para poder integrar el componente emocional en la educación. Aunque en España comienzan a aparecer programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003), en el campo del aprendizaje de segundas lenguas es aún escaso. Cabe destacar algunos programas de educación emocional enfocados al alumnado de educación secundaria, como *El programa de educación emocional sistémica* (Traveset, 1999), *El programa siendo inteligente con las emociones* (Vallés, 1999), *Programa desconóctete a ti mismo* (Güell y Muñoz, 2000) y *Programa de educación Emocional* (Bisquerra, 2000).

Finalmente, hay que destacar el llamado aprendizaje cooperativo dentro del desarrollo emocional del alumnado. Este tipo de aprendizaje permite desarrollar la

mayoría de los factores afectivos como, pueden ser, la disminución de la ansiedad o el aumento de la motivación. En relación a la ansiedad que siente el alumnado, esta se puede reducir si se les permite trabajar en grupos (Kagan, 1999). Motivar a estudiantes adolescentes es de gran relevancia, ya que empiezan a sentir la necesidad de desarrollar su creatividad y su capacidad para aprender una LE (Harmer, 2001). El fracaso escolar puede ser interpretado por los adolescentes como un ataque contra su propia imagen. Por lo que involucrar emocionalmente al alumnado, es decir, proponerles tareas que les ayuden a expresar sus propias opiniones y experiencias, en lugar de pedirles que realicen ejercicios mecánicos, puede ayudarles a superar el aburrimiento y a sentirse más capaces de tener éxito (Fonseca-Mora, 2005).

### *Conclusiones*

Como venimos indicando, el estudio de las emociones ha sido esencial para conocer mejor cómo desarrollar estas habilidades en el contexto educativo. De este modo, se han desarrollado distintas teorías para conocer su concepción además de modelos teóricos para poder medirlas. De igual modo, se han desarrollado teorías que han tratado de clasificar las emociones atendiendo a distintas categorías. Esta primera aproximación al estudio de las emociones en el contexto educativo es de gran utilidad para analizar el impacto de la dimensión afectiva en el aprendizaje de una LE.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la ausencia de atención a la dimensión afectiva en el aprendizaje de una LE se ha convertido en un importante desafío hoy en día. Sin embargo, han ido surgiendo estudios encaminados a conocer su impacto

en el aprendizaje de una LE con el fin de desarrollar recursos para facilitar el desarrollo de las distintas habilidades.

En el siguiente capítulo, se analizan los distintos factores afectivos que afectan al aprendizaje de una LE, haciendo especial hincapié en su relación con la habilidad de producción oral. Además, se realiza un estudio pormenorizado de los factores que afectan a la disposición del alumnado de ILE a comunicarse en clase y su relación con las emociones.

## Capítulo III

# LA DIMENSIÓN AFECTIVA Y LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE DEL ALUMNADO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

*“Si lo que vas a decir no es más bello que el silencio, no lo vayas a decir”*

Manolo García

### *Introducción*

Los aspectos afectivos en el aprendizaje de una LE han sido de gran interés en los últimos estudios realizados en este campo (Lopes et al., 2004; Mayer y Cobb, 2000; Swain, 2013). De esta forma, la importancia de la dimensión afectiva en la enseñanza de idiomas se ha equiparado a la del estudio de los aspectos cognitivos, especialmente porque la memoria, la atención, la toma de decisiones o el funcionamiento social están estrechamente relacionados con los procesos emocionales (Immordino-Yang y Damasio, 2007). Más aún, el estudio del componente socioemocional se ha ido incorporando cada vez más en relación al aprendizaje de una LE, llegando a ser considerado especialmente relevante (Mercer y Gkonou, 2017). De hecho, según Arnold (2000), la atención a los factores afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de una LE.

En este capítulo, se analiza el estado de la cuestión en relación al estudio de los factores tanto cognitivos como afectivos en la enseñanza de una LE, destacando su conexión con la disposición a comunicarse. Además, en concreto, se realiza un análisis de los factores cognitivos y afectivos que afectan al proceso de producción oral. Así, por una parte, se hace referencia a los principales estudios que se han centrado en el papel de la atención y la memoria como factores cognitivos más destacados durante el acto comunicativo en una LE. Desde el punto de vista del aprendizaje de idiomas, se ha

corroborado la variación de los factores cognitivos durante la etapa de planificación del habla a partir de las dificultades que experimentan los estudiantes de una LE al tener acceso al repertorio gramatical de la lengua de estudio (Slobin, 1996). Además, como desarrollaremos más adelante, los estudiantes de una LE se ven afectados por otros procesos afectivos muy presentes en la producción oral como, pueden ser, la ansiedad, la motivación, la actitud o la falta de disposición a comunicarse (Khajavy et al., 2016; Macintyre et al., 2002). En este sentido, se incluye una descripción de la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) para poder explicar el proceso de producción oral.

Seguidamente se analizará una de las variables del presente estudio, la disposición a comunicarse del alumnado de ILE. Como podremos comprobar en el presente capítulo, su estudio en el aula de una LE se ha llevado a cabo en relación a distintos factores afectivos. Este análisis nos permitirá destacar la relevancia de la disposición a comunicarse en el desarrollo de la habilidad de producción oral del alumnado de ILE. En efecto, no hay duda de que la disposición a comunicarse en clase es un factor esencial que facilita el proceso de aprendizaje y proporciona al alumnado oportunidades para desarrollar la habilidad de producción oral (Skehan, 1991). Por otra parte, según McCroskey y Richmond (1987), esta disposición a comunicarse dependería de varios factores como la introversión, la aprehensión comunicativa, la percepción de la propia competencia en la lengua de estudio o la autoestima del alumnado.

Finalmente, se destaca la falta de competencias de los adolescentes para reconocer y etiquetar emociones en distintas situaciones además de la ausencia de comunicación a través de un vocabulario emocional (Bisquerra, 2000:147). Por este motivo, se incluye una descripción del vocabulario emocional necesario que facilita el desarrollo de las habilidades orales del alumnado de ILE en la educación secundaria. En este sentido, se

ha tomado como referencia la teoría comunicativa de las emociones de Johnson-Laird y Oatley (1988).

### *3.1. La dimensión afectiva en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera*

Como se viene diciendo, la importancia de los factores socioemocionales junto con los cognitivos en el aprendizaje de un idioma extranjero se ha extendido ampliamente (Lopes et al., 2004; Mayer y Cobb, 2000; Swain, 2013), especialmente porque los aspectos cognitivos involucrados en la educación, como el aprendizaje, la memoria, la atención, la toma de decisiones o el funcionamiento social, están estrechamente relacionados con los procesos emocionales (Immordino-Yang y Damasio, 2007). Los factores que se han tenido en cuenta para estudiar su conexión con el aprendizaje de una LE son los tipos de personalidad, los estilos de aprendizaje, la aptitud lingüística, la ansiedad, la actitud o la motivación (Fonseca-Mora, 2005). Según Arnold (2000), la atención a factores afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de una LE. Sin embargo, estos factores han resultado difíciles de investigar porque no son tan estables (Ellis, 1994). Esto es especialmente cierto en relación al alumnado de secundaria, que se encuentra física, emocional y cognitivamente en un estado de cambio (Fonseca-Mora, 2005).

Por lo que se refiere al estudio de las emociones, aunque la preocupación por estas en el aprendizaje de idiomas parece también bastante clara, Swain (2013: 195) señala que "las emociones, en general, se han descuidado en la literatura sobre la adquisición de segundas lenguas". Así, con respecto a esto último, solo se han realizado unos pocos estudios que abordan la IE, aunque se ha reconocido como un factor especialmente influyente en el aprendizaje de idiomas (Mercer y Gkonou, 2017).

Con respecto a los factores individuales que afectan al alumnado en su proceso de aprendizaje habría que destacar la ansiedad. La ansiedad es un estado de miedo que se puede encontrar en el aula de aprendizaje de idiomas (Horwitz y Young, 1991; MacIntyre y Gardner, 1994; MacIntyre, 2002). Este elemento afectivo está asociado a sentimientos negativos como el desasosiego o la frustración. Además, el temor y el nerviosismo están íntimamente ligados al aspecto cognitivo de la ansiedad, es decir, la preocupación (Arnold, 2000). En cambio, existen estudios que determinan que la competencia emocional facilita la disminución de la ansiedad en el alumnado y, como consecuencia, el aprendizaje de una LE (Khajavy et al., 2017). Dewaele et al. (2008) añaden que los adultos multilingües con una competencia emocional alta tienden a tener niveles más bajos de ansiedad durante su aprendizaje de una LE. Por su parte, Rubio (2002) destaca en su estudio la importancia del pensamiento positivo ante exámenes orales en una LE para reducir el sentimiento de ansiedad.

Con respecto al papel de la motivación y la actitud en el aprendizaje de una LE, Crookes y Schmidt (1991: 480) añaden que “teachers would describe a student as motivated if he or she becomes productively engaged in learning tasks, and sustains that engagement, without the need for continual encouragement or direction”. Es más, la motivación se encuentra entre uno de los factores determinantes en el aprendizaje de una LE (Dörnyei, 1994). Para medir este factor en el alumnado de una LE, Gardner (1985) desarrolló el *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)*. Esta prueba *AMTB* incluye varias subpruebas que miden las actitudes hacia los hablantes del idioma de destino, el interés general en el aprendizaje de idiomas extranjeros, las actitudes hacia el aprendizaje de un idioma extranjero específico o las razones personales para aprender ese idioma. La temática de las subpruebas se debe a que Gardner (1985) sostiene que el idioma y la cultura no se pueden separar. Además, hay que añadir que la autoestima se ha relacionado

también con la motivación del alumnado, tal y como se ha comprobado en el estudio de Díaz (2006) sobre cómo aumentar la motivación del alumnado español de secundaria hacia el ILE a través de actividades humanísticas.

De igual importancia ha sido conocer de qué manera los rasgos de personalidad, los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y los factores socioculturales del alumnado de una LE afectan a su proceso de aprendizaje. Por una parte, se ha demostrado que el alumnado que es más extrovertido está más dispuesto a participar en la interacción en el aula, mientras que el alumnado introvertido prefiere permanecer en silencio (Fonseca-Mora, 2005). En referencia a las distintas estrategias de aprendizaje, al ser acciones que el alumnado de una LE realiza de forma voluntaria, estas pueden “hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones” (Oxford, 1990: 8). En relación a los estilos de aprendizaje del alumnado de una LE, Arnold y Fonseca (2004) afirman que se trata de un marco educativo que puede ayudar al profesorado a reconocer la diversidad de estilos entre su alumnado y así mejorar su aprendizaje. Igual de importante son los factores socioculturales y cómo estos afectan al proceso de aprendizaje. Con respecto a esto, Madrid (1995) destaca la clase social, el nivel cultural, el idioma materno y el idioma ambiental del alumnado como algunos de los factores socioculturales que influyen en el aprendizaje de idiomas. Por otro lado, Schumann (1978) hace referencia al papel de la distancia social, es decir, las diferencias que existen entre la L1 y la lengua de estudio y las describe como un obstáculo para el aprendizaje de idiomas. En este sentido, cuanto mayor sean las diferencias culturales, más difícil será para los estudiantes de una LE adquirir el nuevo idioma.

Finalmente, en cuanto al estudio de las emociones en el aprendizaje de una LE, hay que destacar el papel de la Psicología Positiva emergente en este campo, que sostiene que la emoción positiva experimentada con más frecuencia por los estudiantes de una LE es el disfrute o *enjoyment* (Piniel y Albert, 2018). Igualmente, se descubrió que ésta coexiste con la emoción negativa de la ansiedad (Gregersen et al., 2017). La Psicología Positiva junto con sus teorías subyacentes, como son *The broaden-and-build theory* (Fredrickson, 2001) y *The control-value theory* (Pekrun et al., 2007), han supuesto un nuevo renacimiento en la investigación sobre la adquisición de una LE. A raíz de estas teorías, cada vez más estudios en este campo comienzan a tener una visión holística de una gama más amplia de las emociones que experimentan los aprendientes de una LE.

### *3.2. Factores cognitivos y socioafectivos que afectan a la producción oral en una LE*

Los factores cognitivos son aquellos relacionados con la actividad mental del alumnado. Al igual que ocurre en la L1, estos factores están presentes en el acto comunicativo del alumnado en una LE y afectan directamente a su competencia comunicativa (Rodríguez et al., 2020). Entre estos factores cognitivos se encuentran el conjunto de conocimientos previos, el papel de la atención en el proceso comunicativo o el papel de la memoria en el acto comunicativo. Hay que destacar que es en la etapa de la adolescencia, alrededor de los once o doce años, cuando el alumnado empieza a desarrollar en mayor medida estos procesos cognitivos (González, 2007). De este modo, se puede decir que el lenguaje no es simplemente un medio para comunicarnos con otras personas, sino que es necesario tener en cuenta las actividades mentales que participan en cualquier acto comunicativo y que en gran medida van a determinar la efectividad de lo que se desea comunicar. Esto,

sin duda, es de especial interés en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que estos factores se ven afectados a su vez por otros como pueden ser los factores afectivos, de los que se hablará posteriormente.

Por otro lado, el acto de comunicación requiere de otros factores como son los sociolingüísticos y psicolingüísticos. Como ya se ha explicado anteriormente, Levelt (2013) destaca una serie de procesos cognitivos que están presentes durante este acto. Desde una perspectiva psicolingüística, existe una serie de procesos que todo hablante desarrolla desde su intención comunicativa hasta llegar a la articulación del habla. En primer lugar, el hablante necesita conceptualizar los contenidos para su posterior producción oral, recuperando esta información del lexicón mental y formulándola de forma cohesiva siguiendo reglas lexicogramaticales (ibid.). Este recorrido mental en busca de contenidos para la posterior formulación del acto del habla finaliza con la articulación de las ideas y la simultánea monitorización del hablante. Además de esto, las estrategias comunicativas del alumnado, así como su aptitud lingüística también van a determinar su nivel en relación a sus habilidades orales.

Desde el punto de vista del aprendizaje de idiomas, se ha corroborado la variación de los factores cognitivos durante la etapa de planificación del habla como, por ejemplo, la inmediatez con la que se recuperan palabras del lexicón mental y que se han analizado a partir de las dificultades que experimentan los estudiantes de una LE al tener acceso al repertorio gramatical de la lengua de estudios (Slobin, 1996). Además, como desarrollaremos más adelante, los estudiantes de una LE están condicionados por otros procesos afectivos muy presentes en la producción oral como, pueden ser la falta de disposición a comunicarse (Khajavy et al., 2016; MacIntyre et al., 2002).

A continuación, describiremos los principales estudios que se han centrado en los factores cognitivos más destacados durante el acto comunicativo en una LE como, por ejemplo, la atención o la memoria.

### *3.2.1. Factores cognitivos y producción oral en una LE*

Comunicarse oralmente en una LE ha sido considerado una de las habilidades lingüísticas más complejas (Martínez-Flor et al., 2006; Zhang, 2009). Este proceso comunicativo entre el hablante y el oyente ocurre en tiempo real bajo limitaciones de tiempo. En este proceso, el hablante tiene que tomar decisiones sobre por qué, cómo y cuándo comunicarse de acuerdo a distintos factores socioculturales como la cultura o el contexto social del oyente (Martínez-Flor et al., 2006). Sin embargo, no solo hay que tener en cuenta estas circunstancias socioculturales sino también otros aspectos esenciales en el acto comunicativo y que van a determinar en gran medida que se cumplan ciertos objetivos comunicativos. Así, es necesario destacar los factores cognitivos que afectan a la habilidad de producción oral en la LE como, pueden ser, la atención o la memoria. Además, estos factores están interrelacionados con las estrategias comunicativas de las que se disponga el alumnado en el acto comunicativo, así como su aptitud lingüística.

Como ya se ha mencionado en el primer capítulo, las estrategias comunicativas son tácticas que se emplean para lograr una conversación efectiva. Así, se pueden diferenciar estrategias de compensación (Kasper y Kellerman, 1997) o estrategias interactivas (Tarone, 1980), entre otras. Por otra parte, la aptitud lingüística hace referencia a una serie de habilidades cognitivas que son, según Carroll y Sapon (2002: 23), “predictive of how well, relative to other individuals, an individual can learn a foreign language in a given amount of time and under given conditions”. En cuanto a la aptitud lingüística en relación a la habilidad de producción oral, hay que destacar dos enfoques diferenciados (Larsen-

Freeman, 2000). Por una parte, los enfoques tradicionales en los que la corrección de errores gramaticales tiene lugar de forma inmediata para evitar su fosilización (Willerman, 2011). Por otra parte, los enfoques más recientes están orientados hacia la fluidez en el acto comunicativo y determinan que los errores gramaticales o de pronunciación son tolerables en las primeras etapas del aprendizaje de una LE. En relación a la precisión lingüística y la fluidez, estas no son contradictorias, sino que están relacionadas entre sí (Willerman, 2011).

El término fluidez en el campo de la adquisición de una LE se usa generalmente en dos sentidos (Lennon, 2000). En sentido amplio, la fluidez parece hacer referencia a la aptitud lingüística, es decir, significa que un hablante que demuestra fluidez tiene un alto dominio del idioma. En su sentido más estricto, se suele considerar que la fluidez es solo un componente de la competencia oral, que a menudo se utiliza como uno de los parámetros para evaluar dicha habilidad (Kormos, 2006). Además, la mayoría de los estudios concluyen que uno de los mejores predictores de la fluidez es la velocidad del habla o *speech rate*, es decir, el número de sílabas articuladas por minuto (Ejzenberg, 2000; Lennon, 1990; Towell et al., 1996). Con respecto al desarrollo de la fluidez en una LE, Kormos (2006) destaca una serie de procesos, haciendo referencia a las teorías de la automaticidad. Así, se considera que la automatización en el proceso de codificación y el uso del lenguaje prefabricado son de gran importancia para explicar el acto comunicativo en una LE. Por su parte, Pawley y Syder (1983) sostienen que la fluidez natural se determina por la disponibilidad de patrones prefabricados y expresiones en una LE, que se recuperan de la memoria. En otras palabras, estos autores afirman que la fluidez en una LE implica no sólo la aplicación automática de reglas, sino también la recuperación de la memoria de expresiones apropiadas.

En efecto, el papel de la atención y la memoria en el desarrollo de la habilidad de producción oral en una LE es determinante (Skehan, 1998). El estudio realizado por Skehan (1998) sobre estudiantes con un alto nivel en una LE reveló que la etapa central de procesamiento relacionada con la capacidad lingüística era de menor importancia en relación al papel de la memoria. En cuanto al papel de la atención, Kormos (2006) destaca que los hablantes de una LE a menudo tienen que enfrentarse al problema de la limitación de tiempo y los recursos de atención limitados en el acto comunicativo. A continuación, se analizan estudios que se han realizado sobre la producción oral del alumnado de una LE en relación a estos dos factores cognitivos.

#### *3.2.1.1. El papel de la atención en la producción oral en una LE*

El papel de la atención en el aprendizaje de una LE ha sido objeto de estudio en distintas investigaciones. Según Schmidt (1994), la atención que ponemos sobre el *input* que se recibe de forma consciente es necesaria para que el proceso de aprendizaje tenga lugar. Además, como se ha mencionado anteriormente, estudios sobre cómo afecta la memoria de trabajo a la producción oral han demostrado que los recursos relacionados con la atención son limitados. Así, conocer la forma en la que los hablantes de una LE gestionan estos recursos ha sido de gran importancia no solo en el campo de la adquisición de segundas lenguas sino en el de la producción oral en una LE.

En un estudio llevado a cabo por Tarone y Parris (1988), se analizó la precisión del desempeño de los hablantes de una LE en tareas que requerían una proporción variable de atención a la forma y al significado lingüístico. Los resultados de estos estudios indicaron que la disponibilidad de atención influye en la precisión de la producción del alumnado. En esta línea, otros estudios han demostrado que el alumnado de una LE presta

mayor atención a la precisión léxica que a la gramatical (Poulisse, 1993; Poulisse y Bongaerts, 1994).

Por otra parte, se ha demostrado que la etapa de monitorización en una LE es diferente a la de la L1, y la razón más importante de esta diferencia deriva del hecho de que dicha etapa requiere atención. Los recursos de la atención son limitados, ya que el procesamiento del habla en una LE con frecuencia necesita atención al nivel de procesamiento léxico, sintáctico y fonológico. Por tanto, a diferencia de la L1, los hablantes de una LE tienen poca atención disponible para un seguimiento adecuado. El papel de la atención en esta etapa de monitorización ha sido investigado en una serie de estudios, que sugieren que los recursos de atención para este seguimiento están limitados dependiendo del nivel de competencia y la tarea que el alumnado debe realizar (Kormos, 1999). Así, Kormos (2000) realizó un estudio sobre el papel de la atención durante el proceso de monitorización en la producción oral de una LE de 30 estudiantes húngaros que estudiaban inglés. Los resultados indicaron que la distribución de la atención en el monitoreo de errores es muy diferente en la L1 y una LE, y que la cantidad de atención prestada a la forma lingüística del enunciado no varía en las diferentes etapas de la competencia en una LE. En el caso de los hablantes avanzados de una LE, los recursos atencionales adicionales puestos a disposición por la automaticidad de ciertos procesos de codificación se utilizaron para verificar aspectos relacionados con el nivel de precisión de su mensaje.

### *3.2.1.2. El papel de la memoria en la producción oral en una LE*

Sobre los procesos relacionados con la memoria y su asociación con el aprendizaje, son de especial interés aquellos estudios que se han centrado en conocer de qué manera afecta la memoria a la capacidad de producción oral en una LE. De entre todos los tipos de memorias, nos centraremos en la memoria de trabajo que, según Cowan (1993), es el lugar donde se establecen las conexiones entre la información que recibimos, ya sea nueva o conocida, y el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo. Miyake y Shah (1999) definen la memoria de trabajo como el sistema cognitivo humano responsable del procesamiento y almacenamiento simultáneo y temporal de información en el desempeño de tareas cognitivas. Sin embargo, hay que distinguir entre memoria a corto plazo y memoria de trabajo, ya que la memoria de trabajo es la parte de la memoria a corto plazo que recibe atención focal (Robinson, 2005). La producción oral en una LE suele ser más exigente en comparación con la L1 y ejerce más presión sobre la memoria de trabajo.

En relación a la conexión entre la memoria y la habilidad de producción oral, el procesamiento del lenguaje comienza cuando se percibe la entrada de información y automáticamente es recibida por la memoria de trabajo. Posteriormente, esta información pasa a la memoria a corto plazo, donde un proceso automático de reconocimiento activa una serie de categorías que existían previamente. Así, una serie de mecanismos compara las similitudes y diferencias entre la información que se recibe y el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo. En el caso que nos ocupa sobre cómo afecta en una LE, los procesos de codificación de nueva información tienen acceso a las representaciones de la IL. Anteriormente, hicimos referencia a sugerencias de Schmidt (1994) en relación al proceso de aprendizaje y la necesidad de que el alumnado sea consciente del hueco que necesita rellenar en sus conocimientos, es decir, descubrir lo

que necesita decir, pero no puede, para poder buscar este conocimiento en la información entrante. Según Doughty (2001), esto significa que el alumnado necesita recursos suficientes para poder comparar sus propios enunciados, o sus intentos fallidos de construirlos debido a un conocimiento insuficiente, con los de sus interlocutores más competentes. y, así, poder ejercitar este tipo de memoria con el fin de mejorar su rendimiento en las distintas habilidades de la lengua como, por ejemplo, la producción oral.

Existen estudios que han podido demostrar que el alumnado con una mayor capacidad de memoria de trabajo tiende a superar a los que tienen una menor capacidad en varios aspectos del rendimiento y adquisición del lenguaje (Finardi y Weissheimer, 2009). Igualmente, hay estudios que sugieren que la capacidad de la memoria de trabajo puede estar incluso más involucrada en los procesos de uso y adquisición de una LE que en una L1 (Berghsleitner y Fortkamp, 2007; Finardi y Weissheimer, 2009). En este sentido, Paradis (1997) sostiene que la escasez en la capacidad de memoria a corto plazo en el hablante de una LE dificulta no solo la producción sino también la recepción de enunciados largos o complejos. De hecho, la producción oral en una LE necesita más memoria de trabajo, con atención dirigida a prácticamente todas las etapas del procesamiento (Temple, 2000).

Por otra parte, se ha demostrado que la memoria de trabajo es un componente central en la aptitud lingüística en una LE (Robinson, 2002; Skehan, 2002). En lo que respecta al acceso al léxico en la producción oral en una LE, la memoria de trabajo parece tener un papel central, ya que los procedimientos menos automatizados requieren más capacidad de memoria trabajo para ejecutarse (Prebianca, 2007). Debido a que se carece de automatización en el proceso comunicativo en la LE, a menudo este acto se hace con

más indecisión y está abierto a la influencia de la L1 (Kormos, 2006; Poulisse, 1997). La recuperación de las palabras del léxico en este escenario, además de sufrir la falta de automaticidad, también se ve afectada por las representaciones léxicas que carecen de fuertes conexiones con el sistema conceptual en la LE, formando un léxico menos integrado en relación con la L1 (Kormos, 2006).

Por tanto, se puede decir que la capacidad de la memoria de trabajo en una LE puede ser aún más importante, ya que desempeña un papel determinante no solo en el proceso de conceptualización sino también durante la formulación del mensaje, ya que los procesos de codificación gramatical no están completamente automatizados en la LE (Fortkamp, 2000).

### *3.2.2. Los factores socioafectivos y su influencia en la producción oral en una LE*

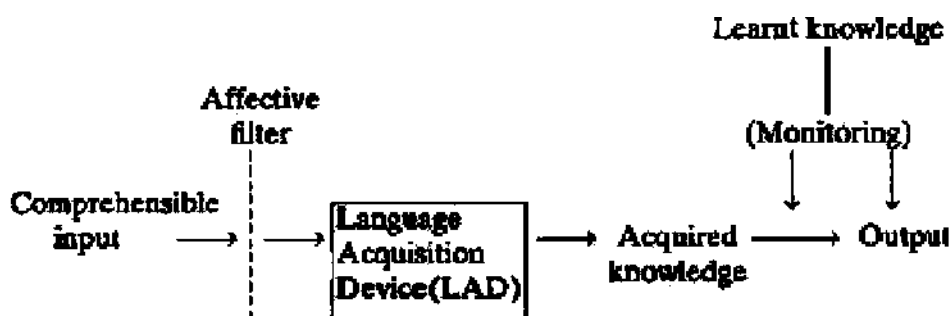
En relación a los factores socioafectivos, se ha demostrado que la habilidad de producción oral del alumnado de una LE está influenciada por factores como la autoestima, la empatía, la actitud, la motivación o la ansiedad. Aunque la dimensión afectiva en relación al lenguaje se puede estudiar en base a distintos aspectos, es decir, como función expresiva del lenguaje, como repertorio léxico para expresar emociones o como factores que afectan al acto de comunicación, nos centraremos en aquellos factores afectivos que afectan de forma general a cualquier acto comunicativo.

Para describir en qué medida los factores afectivos afectan a la adquisición de una L2, Krashen (1982) desarrolló una serie de hipótesis. Para el presente estudio, nos centraremos en la hipótesis del filtro afectivo. Para explicar los mecanismos de este filtro afectivo, Krashen tiene en cuenta su hipótesis del *comprehensible input*. Según Krashen (1985), en el proceso de adquisición de una lengua es necesario que el hablante esté

expuesto a un input comprensible o *comprehensible input* (i+1), dicho de otro modo, enunciados que contienen estructuras que equivalen a un nivel superior de competencia según el orden natural de adquisición de una lengua. Así, estas estructuras que están ligeramente por encima del nivel de competencia de un hablante, serán adquiridas en un contexto determinado. Pero para la adquisición de nuevos contenidos en una L2 no solo es imprescindible estar expuesto a este input comprensible, sino que es necesario controlar el filtro afectivo (Figura 11).

**Figura 11**

*Modelo de Krashen del proceso de adquisición y producción de una LE* (Gregg, 1984: 91).



La hipótesis del filtro afectivo determina que este input comprensible actúa de forma efectiva sobre la adquisición del hablante de una L2 cuando las condiciones afectivas son óptimas, es decir, el aprendiente está motivado, tiene confianza en sí mismo, mantiene una imagen de sí mismo favorable y su nivel de ansiedad es bajo. En cambio, si este filtro afectivo está alto, el aprendiente de una L2 tendrá dificultades para adquirir dicho input comprensible. Como consecuencia, esto puede afectar a la disposición a comunicarse del

alumnado de una L2 y es, como se verá a continuación, uno de los factores con un impacto negativo sobre dicha disposición.

En referencia a los factores afectivos que afectan a la habilidad de producción oral en una L2, hay que destacar que el autoconcepto y la autoestima desempeñan un papel muy importante en las relaciones cotidianas con los demás. Según Alcántara (2007), la autoestima es una actitud, es decir, una valoración subjetiva propia. La autoestima es un motor que nos impulsa a conseguir nuestras metas, ya que nos aporta confianza y seguridad. Además, es sin duda un factor esencial en la comunicación con los demás, pues el éxito o fracaso de cualquier relación social depende en gran medida de la actitud que tenemos hacia uno mismo. Tanto el acto comunicativo como la representación de uno mismo se ven afectados por la autoestima del individuo (Rubio, 2007). Así, aquellas personas con una autoestima alta se comunican sin titubear y con fluidez, usando una amplia riqueza léxica.

En cuanto al autoconcepto, conviene subrayar que es una parte importante de la autoestima y se define como el concepto que tenemos de nosotros mismos, es decir, la opinión que se tiene de uno mismo (Vallés y Vallés, 2006). A pesar de esta clara distinción, ambos términos normalmente se han tratado indistintamente y se han vinculado con la autoimagen y la autoaceptación (Plata et al., 2010). En el contexto educativo, el autoconcepto del alumnado se va desarrollando y va influyendo considerablemente en su conducta y en las relaciones con los demás. Igualmente, el autoconcepto que un individuo tenga de sí mismo va a condicionar el acto de comunicación.

Como se ha mencionado anteriormente, la forma en la que nos comunicamos con los demás marca en gran medida la relación que existe entre los individuos. En este sentido, habría que destacar la teoría del vínculo de Pichon-Riviere (1980), que se define

como la forma en la que una persona se relaciona con los demás, estableciendo una relación comunicativa única entre ambos sujetos. Dicha relación va a marcar la manera de relacionarse, estableciendo pautas comunicativas en un contexto de comunicación específico. Además, este vínculo no solo se relaciona con aspectos afectivos, sino también cognitivos y conductuales (Ibid, 1980). Supone un elemento esencial para la supervivencia en el medio social en el que nos envolvemos como, por ejemplo, el contexto educativo. La relación entre alumnado y profesorado va a estar marcada por este vínculo afectivo además de otros factores específicos que tienen lugar en el aprendizaje de una LE y que serán analizados posteriormente.

En relación a la conexión entre la ansiedad y la habilidad de producción oral en una LE, se ha demostrado que están estrechamente relacionadas (Afshar y Rahimi, 2015; Rubio, 2002). Esta ansiedad se origina por el miedo a la evaluación negativa de los compañeros y también por una baja competencia, que impide a los aprendientes de una LE participar en tareas de producción oral. Por lo tanto, se podría afirmar que los estudiantes de ILE que son emocionalmente inteligentes son menos propensos a sentir esta ansiedad por hablar en este tipo de escenarios porque son capaces y saben cómo controlar sus sentimientos y, por lo tanto, podrían demostrar mejores habilidades orales.

Numerosos estudios sobre el dominio del habla de los estudiantes de una LE sugieren que la competencia emocional debe considerarse como uno de los elementos más importantes para facilitar el desarrollo de la producción oral en un idioma extranjero (Afshar y Rahimi, 2015; Lopes et al., 2004). Bora (2012) sugiere que aquellos estudiantes con mayores niveles de competencia emocional se interesan más en participar en actividades de producción oral debido a sus habilidades sociales, mientras que aquellos con menor competencia emocional muestran menos interés en las tareas comunicativas. Asimismo, los estudios realizados sobre la relación entre la IE y la capacidad de

comunicación en el contexto del aprendizaje de ILE demostraron que esta es significativa y que las interacciones sociales son de mejor calidad (Afshar y Rahimi, 2015; Lopes et al., 2004).

Otro aspecto importante en el desarrollo de la producción oral en una LE es el rasgo de personalidad del alumnado. En este sentido, el alumnado que es más introvertido tiende a sufrir más por ansiedad comunicativa que el alumnado extrovertido, especialmente en situaciones estresantes (Dewaele, 2005). Dicho esto, existen estudios que han demostrado que la extraversión es un buen predictor de fluidez en la producción oral en una LE (Berry, 2004). Además, esta variable psicológica permite a los investigadores en el campo de la adquisición de segundas lenguas profundizar en el sustrato neurológico de la producción oral en una LE, abriendo vías de investigación inexploradas en este campo.

En definitiva, tener en cuenta aquellos factores tanto cognitivos como afectivos que afectan al proceso de producción oral ha resultado ser esencial para facilitar al alumnado de una LE una experiencia de aprendizaje óptima acorde a sus capacidades. De esta forma, el profesorado podría aprovechar estos conocimientos para desarrollar actividades o materiales que permitan al alumnado participar en actividades comunicativas en clase.

### *3.3. La disposición a comunicarse en una LE*

No hay duda de que una de las razones más importantes para aprender una LE es la de comunicarse. Esta se puede dar por diversos motivos como, por ejemplo, conocer personas de otros países, viajar o como medio en el lugar de trabajo (MacIntyre y Charos, 1996). Sin embargo, comunicarse en una LE supone en ocasiones uno de los principales obstáculos en el proceso de aprendizaje. En la adquisición de una LE, las diferencias

individuales de cada sujeto van a determinar el grado de logro. Así, Andreou et al. (2006) sostienen que la forma en la que el alumnado adquiere una LE se ve influenciada por estas diferencias. Como ya se ha comentado anteriormente, existen factores como la ansiedad que ejercen un efecto negativo sobre el alumnado de una LE. Por el contrario, existen otras variables como la motivación que junto con las emociones facilitan la disposición a comunicarse y, consecuentemente, el desarrollo de la habilidad de producción oral en una LE (Saito et al., 2018). Dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas, la disposición a comunicarse es, sin duda, la que más atención ha recibido.

La disposición del alumnado a comunicarse se puede definir como la probabilidad de iniciar la comunicación dada la oportunidad (MacIntyre et al., 1998). Este constructo fue originalmente conceptualizado en la literatura de la comunicación como un rasgo que refleja un patrón estable en el tiempo y que, en su origen, se estableció para identificar los rasgos de personalidad que afectan la comunicación en una L1 (Burgoon, 1976; McCroskey y Baer, 1985). Posteriormente, McCroskey y Baer (1985) crearon una escala más ampliamente aplicable para medir la disposición a comunicarse. Esta nueva escala se basó en doce situaciones genéricas que combinan tres tipos de receptores: los amigos, los conocidos y los extraños, con cuatro configuraciones de grupo: díadas, grupos pequeños, reuniones grandes y hablar en público. En lugar del cuestionario con la puntuación de Likert, donde las respuestas iban desde muy de acuerdo a totalmente en desacuerdo, esta escala para medir la disposición a comunicarse solicitaba una estimación directa de la probabilidad de iniciar una comunicación. La mayor parte de las investigaciones iniciales mostraban que la disposición a comunicarse estaba asociada con una baja aprensión a comunicarse, alta extraversión y baja alienación cultural, y también se asociaba con una autoestima positiva (McCroskey y Richmond, 1987).

Si la disposición a comunicarse en una L1 está relacionada con una variedad de factores situacionales y basados en la personalidad, parece razonable pensar que este constructo también será relevante para el aprendizaje de una LE. Por esta razón, este constructo se introdujo en el campo de la adquisición de una LE para determinar el grado de disposición del alumnado a comunicarse en el aula (MacIntyre et al., 1998).

Numerosos estudios han demostrado que la disposición a comunicarse en el aula se correlaciona con factores de personalidad además de con otros factores como la motivación (MacIntyre et al., 2007). Por ejemplo, según Dörnyei (2005), existen alumnos que, aun teniendo una alta competencia lingüística, tienden a evitar situaciones comunicativas en una LE. Los resultados de los estudios realizados nos ayudan a entender esto. Mahdi (2014) estudió esta disposición de unos estudiantes de inglés y destaca los rasgos de personalidad como principal elemento que afecta a la comunicación oral de los estudiantes en inglés. Sin embargo, la disposición a comunicarse en una LE también puede estar condicionada por el contexto (Zhong, 2013). Así, Weaver (2010) llevó a cabo un estudio para conocer la disposición de unos estudiantes universitarios japoneses a hablar y escribir en inglés con estudiantes de distinta nacionalidad. Los hallazgos de este estudio focalizaron la naturaleza interpersonal de la comunicación en una LE y proporcionaron información sobre cómo los diferentes tipos de interlocutores pueden ayudar a maximizar el nivel de disposición a comunicarse de los estudiantes de una LE. Veamos, pues, cuáles son los factores que pueden afectar a la disposición a comunicarse.

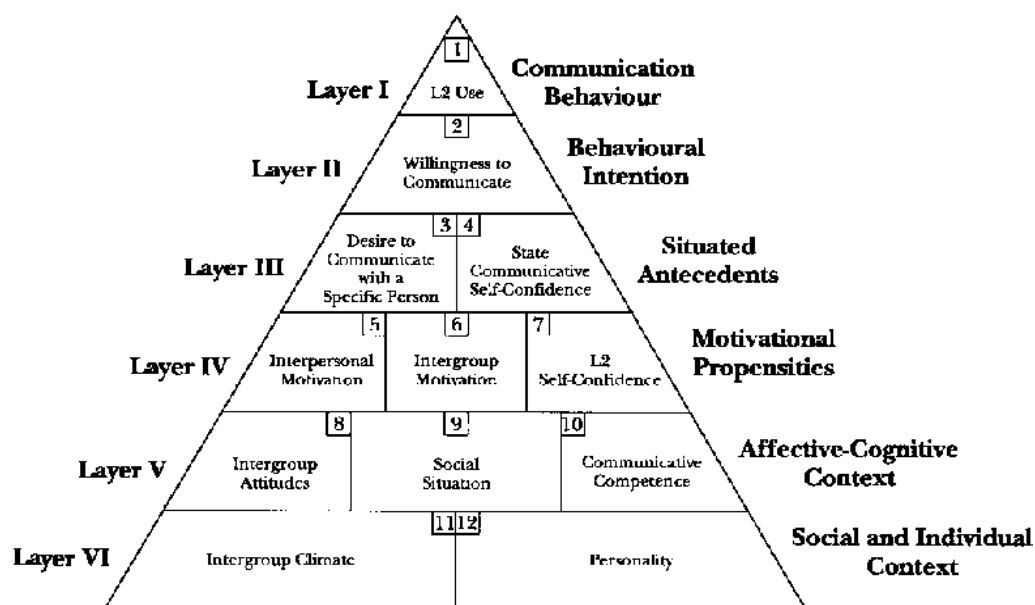
### *3.3.1. Factores que afectan a la disposición a comunicarse en una LE*

En la investigación moderna, esta disposición a comunicarse se considera como una situación que emerge dinámicamente en una situación de conversación (MacIntyre et al.,

1998). MacIntyre et al. (1998) propusieron un modelo piramidal de capas múltiples de disposición a comunicarse, con una base que consiste en el contexto individual y social estable (Figura 12).

**Figura 12**

*Modelo de variables que afectan a la disposición a comunicarse (MacIntyre et al., 1998)*



Este modelo permite conocer la inmediatez de algunos constructos para influir en el proceso de comunicación en una LE. Así, la personalidad supone la base sobre la cual el resto de variables operan. Además, cabe destacar dos tipos de influencias en el uso de una LE, a saber, influencias duraderas como, pueden ser, relaciones en grupo, e influencias situacionales como, por ejemplo, el deseo de comunicarse con una persona específica o el conocimiento que el hablante tenga de un tema determinado. Mientras que las capas inferiores reflejan variables que son más cambiantes y dependientes del contexto, como son el contexto afectivo-cognitivo, con variables como actitudes intergrupales, situación

social y competencia comunicativa; las capas superiores reflejan propensiones motivacionales, con variables como la motivación interpersonal, la motivación intergrupala o la autoconfianza en una LE. Teniendo en cuenta los distintos niveles en este modelo, se podría decir que para poder comunicarse en una LE en el aula sería necesario proporcionar al alumnado oportunidades comunicativas auténticas que faciliten esta disposición a comunicarse.

La dinámica subyacente a la voluntad de comunicarse en una LE se ve afectada por una serie de procesos intra e interpersonales como hemos podido comprobar anteriormente. A continuación, se analizan los principales factores que han sido estudiados en relación a la disposición a comunicarse en una LE como la motivación o los rasgos de personalidad del hablante.

Hay estudios que han demostrado que la motivación es uno de los principales factores que determinan la disposición a comunicarse del alumnado de una LE (Ghonsooly et al., 2012). En el estudio llevado a cabo por Yousef et al. (2013) llegan a la conclusión de que las estrategias de comunicación de aprendizaje de idiomas afectan directamente a la motivación, la competencia de comunicación autopercebida y la disposición a comunicarse, mientras que la motivación influye indirectamente en la disposición a comunicarse a través de dos variables, la competencia de comunicación autopercebida y la aprensión a comunicarse.

Además, Lahuerta (2014) llevó a cabo un estudio de las variables que se cree que afectan a la disposición a comunicarse de los estudiantes españoles de inglés, y los resultados mostraron que la motivación para aprender inglés tenía una relación significativa con la disposición a comunicarse en el aula. Por otra parte, en este estudio se demostró que la competencia de comunicación autopercebida y la disposición a

comunicarse tienen una relación positiva, mientras que la ansiedad y la competencia de comunicación autopercebida tienen una relación negativa. Öz (2014) realizó un estudio sobre la disposición a comunicarse de los estudiantes de ILE en el contexto turco. Los resultados indicaron que la competencia comunicativa y la aprensión comunicativa son fuertes predictores de la disposición a comunicarse en el aula. Por su parte, Darasawang y Reinders (2021) realizaron un estudio para conocer la relación entre la disposición a comunicarse del alumnado universitario que estudiaba inglés en el contexto tailandés. Para este estudio, se tuvieron en cuenta la percepción del alumnado con respecto a su disposición a comunicarse en clase, su seguridad comunicativa y la percepción que tenían sobre su nivel de la LE. Los resultados demostraron una mayor correlación entre el nivel real de la LE del alumnado y la confianza de estos al comunicarse.

En relación a los factores de personalidad como la introversión o la extraversión, estudios llevados a cabo por Öz (2014) han demostrado que estos están estrechamente relacionados con la disposición a comunicarse en una LE. Según Fonseca-Mora (2005), los estudiantes extrovertidos están más dispuestos a participar en la interacción en el aula, mientras que los estudiantes introvertidos prefieren permanecer en silencio. En este sentido, Dewaele y Pavlenko (2002:3) añaden, “the extraverts’ inclination to take risks seems to extend to their linguistic behaviour, including the use of more stigmatized language and a willingness to engage in potentially more dangerous emotion-laden topics”.

Otro de los estudios relevantes fue llevado a cabo por Kang (2005), que propuso que la disposición a comunicarse en una LE es situacional y que puede emerger dinámicamente y fluctuar durante una situación de conversación. Con este estudio se llegó a una nueva definición de disposición a comunicarse, definiéndose como un concepto

dinámico enmarcado en una situación en concreto. Así, como la disposición a comunicarse es considerada como un concepto dinámico de la situación, puede llegar a cambiar dependiendo de esta, en lugar de considerarse una predisposición similar a un rasgo.

Finalmente, se han llevado a cabo estudios sobre cómo afectan el número de estudiantes en clase y el tipo de material a la disposición a comunicarse en el aula. Khazaei et al. (2012) demostraron que las habilidades orales también están relacionadas con el número de alumnos en clase. Así, los resultados del estudio indicaron que el tamaño de la clase tiene un efecto significativo en la disposición a comunicarse de los estudiantes, ya que las clases pequeñas dan más oportunidades a los estudiantes para practicar habilidades orales y comunicarse entre ellos. Además, esta disposición es mayor cuando la comunicación se basa en material auténtico (MacIntyre et al., 1998). Por lo que el tipo de actividades que se llevan a cabo en clase también tienen un impacto. En esta línea, MacIntyre et al. (1998: 547) sostienen lo siguiente:

Authentic communication in a L2 can be seen as the result of a complex system of interrelated variables. We treat communication behavior in a broad sense, which includes such activities as speaking up in class, reading L2 newspapers, watching L2 television, or utilizing a L2 on the job. Often, language teachers do not have the capacity to create this array of opportunities for L2 communication.

Teniendo en cuenta esto, es indispensable buscar oportunidades de comunicación para que la disposición a comunicarse del alumnado sea mayor. Es decir, uno de los principales objetivos en la enseñanza de una LE es facilitar esta disposición a comunicarse. De hecho, existen estudios sobre las diversas oportunidades comunicativas en el contexto del aprendizaje de ILE que demuestran la importancia de utilizar tareas comunicativas

significativas para facilitar la disposición del alumnado a comunicarse en clase (Shumin, 2012). Este tipo de actividades resultan ser herramientas muy efectivas que, a la vez, estimulan la comunicación e interacción en clase. Por lo tanto, proveer al alumnado de actividades y situaciones en las que se les facilite la comunicación en clase tendrá un efecto positivo en su confianza y, como consecuencia, en su disposición a comunicarse (Boonkit, 2010). En este sentido, veremos más adelante que las emociones están estrechamente ligadas con la disposición a comunicarse del alumnado de una LE

Como se ha comentado anteriormente, la disposición a comunicarse es mayor cuando las actividades comunicativas están basadas en material auténtico. Este tipo de actividades comunicativas facilita el acceso a un amplio repertorio de vocabulario disponible en el léxico del alumnado. Según Boonkit (2010), los estudiantes de ILE podrían beneficiarse de las actividades en las que se debata sobre distintos temas seleccionando y activando una amplia gama de vocabulario previamente almacenado en su léxico. A pesar de que el alumnado podría beneficiarse de su conocimiento y las múltiples experiencias que pudieran surgir a raíz de un tema de discusión (Becker y Roos, 2016; Green, 1993), las actividades de debate no son muy frecuentes en el aula de ILE (el Majidi et al., 2018; Green et al., 2002). En relación a esto, Barrow (2015) sostiene que el tipo de pedagogía en la que el alumnado participa constantemente por medio de diálogos y debates en grupo, utilizando así sus habilidades interpersonales, promueve sus habilidades de interacción y capacidad de hablar. En general, involucrar a los estudiantes en una tarea comunicativa en la que se sientan seguros y positivos debe ser el objetivo principal para lograr habilidades óptimas de habla en el aula de ILE.

### *3.3.2. La disposición a comunicarse en una LE y las emociones*

Las emociones también ejercen un papel predominante en la disposición a comunicarse del alumnado. Basándose en el enfoque de la Psicología Positiva en el ámbito de segundas lenguas, Dewaele y Dewaele (2017) destacan cómo las emociones placenteras en el aula de ILE tienen un efecto positivo en las tareas de comunicación. En esta línea, Khajavy et al. (2017) estudiaron el papel de las emociones de estudiantes iraníes de secundaria sobre su disposición a comunicarse en inglés por medio de un análisis multinivel doblemente latente y descubrieron que la disposición a comunicarse estaba relacionada con un ambiente positivo en el aula. Por otra parte, en un estudio llevado a cabo en un contexto coreano por Joe et al. (2017) se llegó a la conclusión de que los efectos complejos del aula y las emociones del alumnado determinan su disposición a comunicarse. Por tanto, la disposición a comunicarse fue vinculada a una combinación de variables tanto contextuales como individuales.

Hablar en clase, igual que hablar en público, se considera una situación que puede provocar ansiedad y nerviosismo en el alumnado. Como ya se ha mencionado anteriormente, la ansiedad de clase es una reacción que puede afectar negativamente a la forma de comunicarse del alumnado de una LE (Dolean, 2016). Horwitz et al. (1986) demostraron que la ansiedad en el aula es una reacción de ansiedad específica que puede afectar significativamente la comunicación de los estudiantes en un idioma extranjero. Esto puede socavar la autoestima del alumnado (Brown, 1993; Rubio, 2007) y puede tener un efecto negativo en su disposición a comunicarse en clase (Khajavy et al., 2016; Macintyre et al., 2002).

A la luz de estos estudios, parece que no solo es importante motivar a los estudiantes para que se interesen en las actividades comunicativas, sino que las emociones juegan

también un papel esencial para facilitar la disposición a comunicarse del alumnado de una LE. Según Afshar y Rahimi (2015), el alumnado que es capaz de entender, monitorizar y gestionar sus propias emociones puede comunicarse de forma efectiva en escenarios que normalmente provocan ansiedad como, por ejemplo, el de la clase y, de este modo, logra mejores resultados gracias a sus frecuentes intervenciones.

### *3.4. La expresión de las emociones en una LE*

La expresión de las emociones tiene lugar a través de múltiples aspectos (Majid, 2012). En una LE puede ocurrir a través de tres canales como son el sistema lingüístico, el sistema fonológico y un canal multisensorial relacionado con las expresiones corporales. Igualmente, hay que destacar el papel del contexto y la cultura en el que tienen lugar la expresión de las emociones.

Con respecto a la comunicación de las emociones a través del canal lingüístico, hay que destacar que en todas las lenguas existen palabras y expresiones que sus hablantes reconocen en referencia a la emoción y al afecto (Jackson et al., 2019), lo que podría contribuir a las diferencias transculturales observadas en las experiencias emocionales (Mesquita et al., 2016), expresiones emocionales (Jack et al., 2016) y tienen implicaciones para la comunicación y la diplomacia intercultural (Barrett, 2017). Aunque a menudo resulta complicado separar el vocabulario emocional del lenguaje corriente, la mayor parte de los hablantes de una lengua pueden reconocer este vocabulario específico por el contexto (Stepke, 1996). Sin embargo, existe una alfabetización limitada y esto puede dar lugar a percepciones equivocadas de los sentimientos de uno mismo y de los demás. Para ello, es necesario desarrollar un conocimiento previo del vocabulario emocional (Ciarrochi et al., 2000; Mayer et al., 1999). Pavlenko (2008) define el lexicón emocional

como el repertorio de palabras que se refieren a estados afectivos particulares como, pueden ser, 'happy' o 'sad', o procesos como 'to worry', distinguiéndolas de aquellas palabras que pueden estar asociadas a una emoción en particular sin estar directamente relacionada como, puede ser, 'cancer'.

Hay que recordar que la alfabetización emocional es la capacidad de reconocer, etiquetar y comprender los sentimientos, siendo una habilidad previa en las interacciones personales (Webster-Stratton, 1999). Por su parte, Widen y Russell (2008) demostraron que la capacidad de los infantes de 2 a 7 años para percibir las emociones en los rostros se correlacionaba con una alta capacidad para categorizar emociones en distintas situaciones. Más recientemente, Nook et al. (2020) ha demostrado un cambio en el desarrollo de la estructura del conocimiento de las emociones, de modo que la comprensión de las categorías lingüísticas de las emociones comienza unidimensionalmente en términos de valencia durante la infancia, pero se vuelve más multidimensional hacia la adolescencia. Ante la ausencia de este vocabulario, se produce un apagón emocional cuyo resultado es una falta de capacidad empática hacia los demás (Bisquerra, 2000). En relación a la comunicación de las emociones, Fussell (2002: 34) destaca que:

the interpersonal communication of emotional states is fundamental to both everyday and clinical interaction. One's own and others' affective experiences are frequent topics of everyday conversations, and how well these emotions are expressed and understood is important to interpersonal relationships and individual well-being.

La distinción entre lenguaje emocional y lenguaje no emocional a menudo puede parecer difusa. Esto resultaría más complicado en una LE en referencia al uso metafórico del

lenguaje. En este sentido, Johnson-Laird y Oatley (1988) sostienen que los términos emocionales son en gran medida heterogéneos, y que no es posible una clasificación coherente de ellos. Teniendo en cuenta los estudios realizados por Wierzbicka (1987), que propone que todos los términos emocionales pueden ser analizados, estos autores desarrollaron una teoría comunicativa de las emociones y llevaron a cabo una clasificación del vocabulario emocional atendiendo a la distinción entre emociones básicas y complejas. Además, tuvieron en cuenta otras categorías como *emotional relations*, *caused emotions*, *causatives* y *emotional goals*, además de incorporar al corpus distintas clases de palabras como sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.

En relación a la categoría *emotional relations*, habría que preguntarse si una palabra se refiere al objeto o fuente de una emoción. Por lo tanto, si 'James fears Joan', entonces ella es el objeto o fuente de su miedo (*fear*). James estaría en una relación emocional particular con Joan y, por lo tanto, se categoriza como *emotional relation*. Esta relación puede a menudo experimentarse sin conocer el motivo como, por ejemplo, ocurre con el amor. En cuanto a las denominadas *caused emotions*, hay que preguntarse si la palabra en cuestión denota una emoción que debe tener una causa conocida como, por ejemplo, ocurre cuando una persona se alegra por la recuperación de una enfermedad de un amigo. Por ejemplo, la palabra *glad* (contento) no especifica nada sobre la naturaleza del evento que provoca la emoción, pero exige algún evento que cause felicidad. Otra de las categorías de esta teoría son las denominadas *causatives*, que hace referencia a los verbos que existen para expresar emociones como, por ejemplo, 'I was saddened by his death'. Finalmente, la categoría de *emotional goals* hace referencia a objetivos y se distinguen preguntándonos si, dado el estado emocional, existe alguna meta<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Se incluye una muestra de estas categorías en Anexo I.

Desde una perspectiva fonológica, existe una larga tradición en el estudio de los elementos prosódicos del habla y la expresión de las emociones. Sin duda, ser conscientes no solo del vocabulario emocional sino de los elementos prosódicos que acompañan al habla como la entonación, pueden facilitar la comprensión de las emociones en una situación concreta (Pike, 1945). En este sentido, Crystal (1975) desarrolló distintos tipos de tonalidades para expresar emociones (*'conspiratorial tone'*, *'dismayed tone'*, etc.). En cuanto al proyecto sobre las emociones en el habla desarrollado por Stibbard (2001), se describieron diferentes emociones en relación a las características de los contornos entonacionales. Así, por ejemplo, la emoción de la ira está relacionada con un tono alto y de amplio rango, mientras que la tristeza se asocia con un rango de tono reducido.

Por otro lado, hay que destacar los elementos paralingüísticos como los gestos o el contacto visual en la transmisión de las emociones. Para su estudio, Lorette y Dewaele (2015) consideraron una combinación de canales visuales, vocales y verbales para el reconocimiento de las emociones, determinando que los aprendientes de una LE podían reconocer mejor ciertas emociones cuando esta comunicación emocional estaba acompañada de *input* visual.

Además, la ausencia de comunicación emocional en el aprendizaje de una LE tiene consecuencias en el desarrollo de la competencia socioemocional del alumnado (Dewaele, 2011). En un estudio sobre la comunicación de las emociones en una LE realizado por Dewaele y Pavlenko (2002), se descubrió que la proporción de palabras relacionadas con las emociones era mucho menor en usuarios de una LE que en hablantes nativos que realizaban la misma tarea. En este sentido, se constató que la proporción de vocabulario emocional utilizado estaba vinculada al nivel competencial, grado de extraversión y, en relación al género, con participantes femeninas (Dewaele, 2005). Por

otra parte, se ha demostrado que categorizar emociones en una L2 en un contexto bilingüe es más exigente desde un punto de vista cognitivo, teniendo consecuencias importantes en la forma en las que se experimentan (Vives et al., 2021). De este modo, si el objetivo es reducir la emocionalidad, de acuerdo con los resultados de este estudio, etiquetar las emociones en una LE no logrará cumplir con este objetivo regulatorio, es decir, no se logrará regular las emociones negativas. Por el contrario, la L1 parece ser la más idónea para regular las propias emociones. Según los resultados de este estudio, la activación de la amígdala durante la fase de categorización afectiva en la L1 fue menor en comparación con la activación de esta en una LE. Más recientemente, Sánchez et al. (2022) realizaron un estudio con estudiantes de ILE sobre la importancia de enseñar el vocabulario emocional de forma explícita y demostraron a través de un diseño de prueba previa y posterior que el alumnado se puede beneficiar de métodos en los que se tiene en cuenta una fase de instrucción inicial.

Además, hay que tener en cuenta la distancia cultural entre los alumnos de una L1 y una LE, ya que puede suponer un obstáculo en el dominio del vocabulario emocional (Pavlenko, 2008). Lindquist (2021) destaca que aprender una LE ayuda a los hablantes a adquirir los conceptos emocionales relevantes para su cultura. La dificultad de trabajar con palabras y conceptos emocionales se encuentra en el hecho de que personas de distintas culturas pueden diferir en cuanto a sus significados e incluso dentro del mismo grupo cultural y lingüístico (Barrett, 2017). Estudios han demostrado que los estudiantes de culturas más ‘distantes’ experimentan más problemas a la hora de identificar emociones y la intensidad de estas en una LE (Dewaele, 2005). Esto supondría problemas de comunicación, ya que como sostiene Rintell (1984), ser capaz de juzgar el estado emocional del interlocutor es esencial en la comunicación.

Además, existen expresiones emocionales cuya única forma de entenderlas radica a menudo en considerar el contexto. En relación a los distintos términos emocionales, destaca el hecho de que existan más palabras relacionadas con emociones negativas que con emociones positivas. Como ya vimos, esto se asemeja al hecho de que existan más métodos para medir emociones negativas en el aprendizaje de una LE, como puede ser la ansiedad. Aquí habría que destacar el uso de palabras consideradas tabú y que están asociadas directamente con un estado emocional. En este sentido, Dewaele (2013) destaca que las personas que son multilingües corren mayores riesgos al subestimar el poder emocional de este tipo de palabras, añadiendo incluso que, lo que suena como una palabra más para un aprendiente de una LE podría causar malestar en los usuarios de una L1. En un contexto multicultural, se han abordado las similitudes y diferencias interculturales en la experiencia, percepción, regulación y expresión de las emociones (Chentsova-Dutton, 2020; Mesquita y Boiger, 2014; Mesquita et al., 2016; Tsai, 2007).

Dicho todo esto, la comprensión emocional implica un conocimiento previo de este vocabulario emocional en la LE (Mayer et al., 1999). Según Dewaele (2005), la mejor forma de facilitar al alumnado de una LE la percepción y el uso del lenguaje emocional es a través de materiales auténticos. De esta forma, el alumnado de una LE se sentiría motivado y facilitaría su disposición a comunicarse en el aula. Por ejemplo, la utilización de extractos de películas puede servir para ayudar a ilustrar la combinación de palabras con el lenguaje corporal, las señales vocales, etc. (Planchenault, 2005). Igualmente, el uso de la música ha servido para facilitar la expresión emocional en una LE como veremos en el siguiente capítulo.

## *Conclusiones*

La dimensión afectiva en el aprendizaje de una LE ha demostrado ser relevante para conocer el proceso de aprendizaje del alumnado. Así, junto con los elementos cognitivos que afectan al aprendizaje de una LE, resulta de gran relevancia tener en cuenta aquellos factores afectivos en el desarrollo de las habilidades orales del alumnado. De especial interés en el presente capítulo ha sido conocer aquellos factores relacionados con la disposición a comunicarse del alumnado de una LE. Esto nos permite considerar este constructo en el continuo desarrollo de la habilidad de producción oral del alumnado para que, de este modo, se puedan implementar actividades como, pueden ser, los debates en clase.

Además, en el presente capítulo se ha podido demostrar la relevancia de la disposición a comunicarse en el desarrollo de la habilidad de producción oral del alumnado de ILE. A la luz de los estudios que se han analizado, se puede decir que la disposición a comunicarse facilita el proceso de adquisición de una LE y brinda a los estudiantes oportunidades para hablar en la clase de ILE (Skehan, 1991), especialmente cuando las actividades comunicativas están basadas en material auténtico.

En el siguiente capítulo, se realiza una descripción pormenorizada de la relación entre la música y las emociones para conocer de qué manera pueden considerarse una herramienta efectiva en el desarrollo de la habilidad de producción oral del alumnado de ILE.

## Capítulo IV

# LA MÚSICA Y LAS EMOCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL DEL ALUMNADO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

*“So, turn it on, turn it up and sing along. This is real. This is your life in a song. Yeah, this is country music.”*

*“This is Country Music”*, Brad Paisley (2010)

### *Introducción*

El presente capítulo trata de conectar la música con la habilidad de producción oral a través de las emociones en el aprendizaje de ILE. En primer lugar, se lleva a cabo una descripción de la música como fenómeno cultural impulsada por los medios de comunicación y se hace hincapié en el impacto que esta tiene en el desarrollo de los adolescentes. Así, se hace referencia a estudios que demuestran la importancia de la música en la vida de las personas, especialmente, en la de los adolescentes.

Posteriormente, se establece una conexión entre el lenguaje y la música como instrumento de comunicación teniendo en cuenta tanto sus orígenes como sus características definitorias. Esto nos llevará a destacar la conexión neuronal que existe entre el lenguaje y la música, hallazgo que ha permitido estudiar esta relación desde un enfoque neuroeducativo. Asimismo, se tiene en cuenta la vinculación existente entre el lenguaje y la música con respecto a elementos prosódicos como el ritmo y la entonación. Posteriormente, se analiza la musicalidad del lenguaje teniendo en cuenta el llamado *motherese*, como primer contacto socioemocional y musical del bebé durante el desarrollo del lenguaje. Estos primeros contactos tendrán repercusiones en el llamado *Din in the head*, que desarrollaremos más adelante.

Por otra parte, un elemento importante en la música son las emociones. El impacto de las emociones durante la adolescencia a través de la música es de gran importancia para el aprendizaje de ILE. Por este motivo, se exponen los elementos que caracterizan a la música como emocional; además, se destaca el proceso por el cual respondemos emocionalmente a la música y sus implicaciones en el aprendizaje. Igualmente, resulta interesante hacer referencia a la teoría desarrollada por Juslin (2013) sobre las emociones musicales y los mecanismos que se encargan de evocar las distintas emociones a través de la música. Esto nos llevará a destacar algunos casos clínicos con el objetivo de conocer el poder de la música en los oyentes (Sacks, 2007). Además, hay que subrayar que no solo la música como tal expresa emociones, sino que éstas también se expresan a través de sus letras como veremos a partir de los estudios de Juslin y Sloboda (2010). Sin embargo, es necesario resaltar que las canciones pueden tener una interpretación emocional muy distinta en cada oyente (Gabrielsson, 2001).

A continuación, pasamos a centrarnos en las canciones como texto musical, es decir, las letras de las canciones desde un enfoque educativo. Asimismo, se describen las principales características de la estructura propia de estas composiciones que nos servirá como base para su uso como herramienta en el aprendizaje de una LE. Aquí también se destaca el impacto de la experiencia musical en el aprendizaje de una LE. Por otra parte, se tiene en cuenta la relación del ser humano con la música desde un enfoque ontogenético y filogenético. De igual modo, se lleva a cabo un análisis de los principales estudios sobre el impacto del entrenamiento musical en el aprendizaje y cómo su implementación a través de actividades musicales en el aula puede mejorar distintas habilidades en el aprendizaje de un idioma.

Finalmente, nos centramos en estudios que han destacado cómo se puede facilitar el desarrollo de las habilidades orales en el aprendizaje de una LE a través de las canciones y las emociones, utilizando distintos medios. Cabe reconocer que la conexión entre el hábito de consumo de los medios por parte del alumnado de ILE y su habilidad de producción oral se ha investigado en menor medida. En el caso de los estudiantes adolescentes, su preferencia por los vídeos musicales podría tener un efecto positivo sobre su aprendizaje. De hecho, los productos audiovisuales han sido descritos como herramientas efectivas para el aprendizaje de idiomas (Becerra y Muñoz, 2013; Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019). Además, desde una perspectiva sociolingüística, Hormigos y Cabello (2004) destacan la influencia emocional que ejerce la música en el desarrollo de la identidad de los adolescentes. De este modo, nos centramos en el *input* afectivo que proporcionan las letras de las canciones en el aprendizaje, destacando el caso de las canciones del género country contemporáneo y, además, se analizan una serie de actividades musicales que han resultado de gran utilidad, en particular, los debates sobre las distintas temáticas que aparecen en las letras de las canciones y con las que los adolescentes se pueden sentir identificados.

#### *4.1. La música como fenómeno cultural*

No cabe duda de que la música es resultado de la expresión cultural de las sociedades. La música, como arte, se ha constituido como una forma de expresión dentro de cada sociedad y ha sido un medio importante para desarrollar la creatividad de los pueblos (Hormigos y Cabello, 2004). Según Levitin (2006:276), “los humanos tienen vínculos sociales para hacer funcionar la sociedad, y la música es uno de ellos”. Estas manifestaciones musicales se sitúan en un contexto cultural concreto y se constituyen no

solo como una creación musical, sino como una amalgama de elementos que han hecho posible tal creación. Según Martí (2000:50), la música:

No es tan solo un conjunto de productos que deben ser enmarcados en un contexto sociocultural. El mundo musical está formado también por procesos, estructuras, actitudes, valoraciones, transformaciones, funciones, comportamientos rituales, significaciones, etc. El fenómeno musical no nos debe interesar solo como cultura, en el sentido más restringido de patrimonio, sino también como elemento dinámico que participa en la vida social de la persona y al mismo tiempo la configura.

Como fenómeno cultural, la música se ha ido desarrollando y se ha manifestado a través de la combinación de distintos sonidos que han sido particulares de cada periodo histórico y de cada género. Así, cualquier manifestación musical se ha convertido en la actualidad en seña de identidad de los miembros de una cultura. Sacks (2007) sostiene que la función principal de la música es unir a las personas de forma colectiva y comunitaria. Según Sacks (2007), esta unión de las personas a través de la música se realiza por medio del ritmo, que hace que los oyentes participen en una actividad musical, sincronizando los cerebros y corazones, ya que la emoción siempre está entrelazada con la música. Entre las experiencias musicales que destaca Storr (1992) como principales para poder experimentar la música como actividad social y emocional, se encuentran los conciertos o festivales musicales.

Retomando la idea de la música como seña de identidad, no hay duda de que ésta está muy presente durante la adolescencia. En la actualidad, se puede considerar que la música es una parte muy importante en la vida de los adolescentes. Estos se encuentran en un momento en el que empiezan a parecer adultos y desarrollan sus sentimientos. Ya no se encuentran en un momento en el que, como veremos posteriormente, necesiten *input* afectivo por medio del lenguaje materno o el lenguaje usado en los centros de educación,

sino que requieren otra fuente afectiva con la que se sientan seguros. De acuerdo con esta perspectiva, los jóvenes empiezan a buscar una identidad dentro de los grupos sociales que existen e identificarla puede suponer desarrollar sus gustos musicales hacia un género en concreto en el que se sientan reflejados<sup>7</sup>. Esta concepción está relacionada con la idea evolucionista de la música como un vehículo de vinculación y cohesión social (Levitin, 2006). Hormigos y Cabello (2004:1) afirman que:

La juventud es un periodo de indefinición y búsqueda de una identidad, a la que la ausencia de un paradigma, una metanarración fuerte, puede afectar sobremanera. En la investigación consideramos que la música popular, dentro del más amplio concepto de cultura popular, es un elemento esencial en la construcción de la identidad juvenil.

Esto sugiere que las características de la personalidad de un individuo están estrechamente relacionadas con el tipo de música que oye. En relación a los distintos géneros musicales, se puede decir que han proliferado numerosos tipos de música debido a la actual variabilidad en los gustos que está relacionada a su vez con las modas provocadas por el continuo dinamismo social (Hormigos y Cabello, 2004: 264). A través de estos géneros musicales, se ha creado una sociedad heterogénea impulsada por la sociedad de consumo en la que vivimos y provocada por los medios de comunicación. En el estudio llevado a cabo por el Instituto Juvenil<sup>8</sup> bajo el título de *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales* (Quirós y Rodríguez, 2003) se han analizado los gustos musicales de la juventud española, atendiendo a distintos factores. Así, este estudio hace un repaso de los distintos gustos musicales y destaca el interés que sienten los

---

<sup>7</sup> Como mecanismo que transmite normas sociales, la música popular en este caso es un elemento socializador significativo. Además, este proceso de socialización juega un papel muy importante al determinar lo que los miembros de una sociedad creen que es un comportamiento aceptable (Saucier, 1986).

<sup>8</sup> Estudio llevado a cabo en colaboración con la Fundación Ayuda contra la Drogadicción.

jóvenes por la música a medida que van creciendo. En este análisis se concluye que el elemento emotivo es uno de los factores esenciales entre los jóvenes a la hora de decantarse por un género musical u otro ya que “la música tiene la capacidad de funcionar como un álbum personal de fotos (memoria histórica o sentimental; evocadora de situaciones o personas), o modificar el estado de ánimo” (Quirós y Rodríguez, 2003:257).

En cuanto a los géneros musicales preferidos por los jóvenes, este estudio destaca la música pop/rock y, seguidamente, el flamenco (Quirós y Rodríguez, 2003). Con respecto a la música folk/country, estos estilos musicales se encuentran en los escalones más bajos en las encuestas y puede ser por el escaso conocimiento que se tiene de estos géneros y las connotaciones que tradicionalmente están relacionadas con la música *country*, en particular. También se puede deber al hecho de que los jóvenes no han tenido la oportunidad de escuchar este tipo de composiciones musicales en los medios. Sin embargo, y atendiendo al elemento emotivo, veremos cómo este género musical puede beneficiar a los jóvenes estudiantes de ILE. Por otra parte, se tiene también en cuenta el factor de la edad de los entrevistados en dicho estudio y se aprecia la tendencia a aceptar otros tipos de géneros musicales a medida que esta aumenta (Quirós y Rodríguez, 2003). En base a esto, hay que destacar que la mayoría de los jóvenes tienden a situar sus gustos musicales a partir del tipo de sonidos que no les gustan, quizá por el temor de ser encasillados en función de sus gustos (Quirós y Rodríguez, 2003). En este sentido, se perciben algunos prejuicios que van relacionados con ciertos géneros musicales.

En relación a la preferencia y determinación de los gustos musicales de los adolescentes, hay que hacer referencia al estudio llevado a cabo por Loveday et al. (2020) sobre el período definitivo en el que los individuos desarrollan y establecen sus gustos musicales. En este estudio se entrevistó a 80 invitados en un popular programa de radio de la BBC Radio 4. Así, se demostró que la música que escuchamos entre los 10 y 30

años definirá nuestros gustos musicales a lo largo de nuestra vida. De igual modo, se pudo comprobar a través de este estudio que la razón principal por la que nos decantamos por esta música tiene que ver con el enlace de la canción en cuestión con los recuerdos hacia una persona, período o lugar. De este modo, estos autores pudieron comprobar la tendencia de la música a apegarse a momentos o períodos importantes de nuestras vidas, hecho que contribuye al poder emocional de la música. El estudio de Loveday et al. (2020) concluye que la música puede ser una característica definitoria del periodo de desarrollo. En parte, esta asociación puede deberse a la importancia de la música para el autodesarrollo de los adolescentes (North et al., 2000) y al papel que juega en la regulación de las emociones durante este periodo (Ter Bogt et al., 2017).

Además de estudios sobre la importancia de la música en la etapa de la adolescencia, existen numerosas investigaciones sobre su papel en nuestras vidas como, por ejemplo, aquellos estudios pertenecientes al campo de la neurociencia, que han podido demostrar que escuchar música activa zonas del cerebro relacionadas con el placer y las emociones (Blood y Zatorre, 2001; Juslin y Sloboda, 2001). Además, se ha podido comprobar que tanto las personas que producen música como aquellas que la reciben en forma de *input* auditivo sienten una sensación de placer. Como mencionamos anteriormente, la finalidad de la música es la creación de sentimientos ligada con la transmisión de ideas. Kurcharski (1980:27) reafirma que el arte es descripción de los sentimientos o emociones de una persona y se lleva a cabo por medio de una acción que intenta despertar idénticas emociones en otras. En su estudio sobre la explicación psicológica de la relación entre la actividad musical y los estados emocionales, Thompson y Quinto (2011) se centran en la importancia de comprender la capacidad que tiene la música para comunicar e inducir estados emocionales.

## 4.2. Conexión entre el lenguaje y la música

La música, al igual que el lenguaje, es considerada un instrumento de comunicación. Teniendo en cuenta su origen, tanto el lenguaje como la música son dos capacidades relacionadas entre sí (Brown, 2001). Así, Mithen (2005) sugiere en su obra *The singing Neanderthals: the origins of music, language, mind and body* que el lenguaje y la música tienen un origen común.

Existen estudios que corroboran la capacidad que poseía el *Homo sapiens* para emitir sonidos con características musicales relacionadas con el tono y variación rítmica. A menudo se ha sugerido que la música no evolucionó por sí sola, sino que surgió como un subproducto de otras capacidades con un significado adaptativo más obvio, como el habla (Sacks, 2007). Por otra parte, existen también argumentos en favor de la importancia de la música en la evolución humana, ya que pudo fomentar la comunicación verbal (Levitin, 2006).

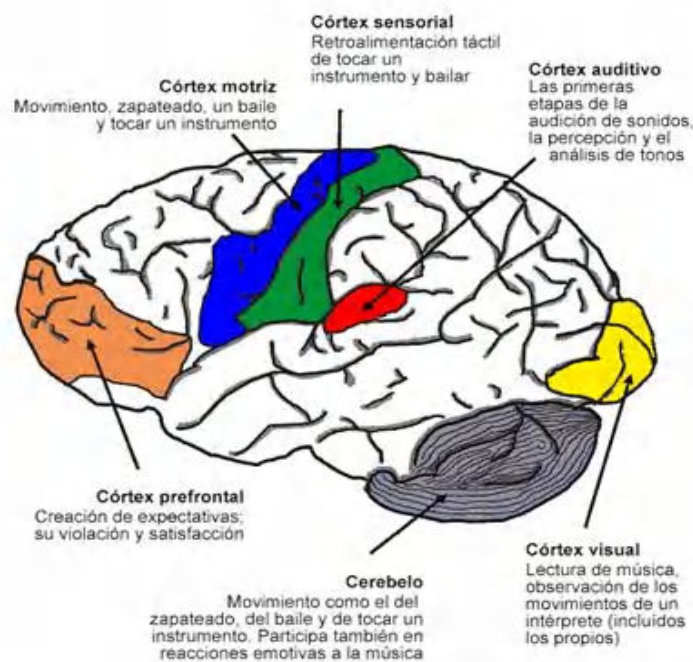
Hay que destacar que Rousseau fue un ferviente defensor de que las primeras lenguas fueron cantadas (Besson et al., 2011). Según Livingstone (1973), el ser humano supo cantar mucho antes de adquirir la facultad del lenguaje y que este hecho fue necesario para que se pudiera desarrollar tal facultad. Además, se han comparado estas primeras alocuciones con el canto de los pájaros. En este sentido, Darwin creía que la música existió antes que el lenguaje como medio de cortejo (Levitin, 2006). Asimismo, se ha conjeturado la idea de que el origen del lenguaje se encuentra en las emociones expresadas a través de canciones (Jespersen, 1925). A diferencia de estas teorías, Pinker (1994) rechaza los orígenes evolutivos de la música y sostiene que esta no tiene utilidad en lo que se refiere a la causa y efecto biológico, ya que no muestra ningún indicio para

alcanzar objetivo alguno. Así, la música sólo existiría para proporcionar placer cuya función principal sería meramente estética.

Por lo que se refiere a la actividad neuronal del lenguaje y la música, existen numerosos estudios que han destacado esta conexión en el cerebro. Levitin (2006) destaca la cierta lateralización en el hemisferio derecho de la música a pesar de que la actividad musical activa casi todas las regiones del cerebro. Así, la función lingüística de nombrar canciones, intérpretes o un instrumento tiene lugar en el hemisferio izquierdo. Con respecto a escuchar o recordar las letras de las canciones, son las áreas de Broca y Wernicke las que se activan. En cuanto a la estructura del lenguaje, esta está centralizada en el hemisferio izquierdo. Por su parte, el cerebelo se activa con el movimiento como ocurre al tocar un instrumento y también participa en las reacciones emotivas a la música (Figura 13).

### Figura 13

*Tu cerebro y la música* (Levitin, 2006)



El concepto de dos sistemas en gran medida independientes, con estricta lateralización del lenguaje en el hemisferio izquierdo y la lateralización predominantemente de la música en el hemisferio derecho, está siendo desafiado por la visión alternativa de que el lenguaje y la música están estrechamente relacionados (Johansson, 2008). Según Sacks (2007), hay superposiciones y profundas similitudes entre el procesamiento del lenguaje y la música por parte del cerebro. El estudio de estas conexiones son el tema principal de la obra de Patel (2007), *Music, language and the brain*, donde se argumenta que la música y el lenguaje comparten secuencias sonoras como el ritmo o la melodía.

A continuación, se detallan aquellos elementos que caracterizan la musicalidad del lenguaje y que son la base de la continua conexión que existe con la música. De igual modo, se hace referencia a las características del texto musical, ya que el principal centro de interés para el presente estudio será el uso de las canciones como recursos educativos en la enseñanza del ILE. Finalmente, se reserva un apartado para centrarnos en la experiencia musical en el aprendizaje de idiomas y los estudios que existen sobre esta cuestión. Esto permitirá sentar las bases de uno de los constructos del presente estudio para poder así relacionarlo con la habilidad de producción oral del alumnado de ILE.

#### *4.2.1. La musicalidad del lenguaje*

La relación entre la música y el lenguaje se ha podido investigar conjuntamente desde una perspectiva multidisciplinar. Así, se han llevado a cabo estudios donde la música se ha analizado a partir de disciplinas sociales relativas al género, clase social o la etnicidad (Bohlman, 1988; Feld y Fox, 1994). Además, parece que esta relación es evidente si se atiende a sus características y origen (Patel, 2011). Las teorías ontogenéticas tratan de estas premisas, es decir, del desarrollo del lenguaje en cada persona a partir de elementos

prosódicos como la entonación o la variación rítmica y que están presentes en el denominado *motherese*. Se trata de un lenguaje que enfatiza los elementos prosódicos y que los padres utilizan para dirigirse a los bebés (Levitin, 2006). En este sentido, Kuhl (2007) ha destacado la importancia del contacto socioemocional con los padres para el desarrollo del lenguaje en los infantes. Condor y Sander (1974) destacan que los bebés son capaces de reaccionar a los patrones rítmicos del lenguaje y que pueden estar sincronizados con estas estructuras desde que son fetos. Estas hipótesis ponen de manifiesto la capacidad de los bebés de reconocer estímulos musicales desde que están en el vientre de la madre.

En cuanto a los elementos que unifican la relación entre el lenguaje y la música, se encuentran el canal vocal y auditivo por el que se transmite un número ilimitado de alocuciones o secuencias sonoras en el caso de la música, y las semejanzas con respecto a la melodía y el ritmo del habla (Fonseca-Mora et al., 2011). En este sentido, el lenguaje no es solo una sucesión de palabras, sino que tiene inflexiones, entonaciones, ritmo y melodía (Sacks, 2007). Los bebés llevan a cabo una exploración del registro de sus voces y van familiarizándose con las emisiones fonéticas que les rodean. Así, se sienten más apegados al lenguaje de las canciones antes incluso de poder usar sus órganos articuladores para poder hablar (Saint-Georges et al., 2013). Existen estudios que sugieren que los infantes se sienten más atraídos por canciones simples, pero que cuando maduran, estos rechazan canciones fácilmente predecibles y empiezan a buscar música que les plantee algún reto (Levitin, 2006).

Murphey (1992) identifica la presencia de características musicales en *motherese* como un aspecto importante para el desarrollo del lenguaje. Aunque esta relación entre la música y el cerebro emocional tiene lugar a una edad temprana, la adolescencia a menudo se conoce como la etapa crucial para su desarrollo. Este sentido del 'yo' con la música y

su consiguiente relación tiene lugar durante los primeros años de vida de un infante (Parncutt, 2006; Woodward, 2012). Según Murphey (1990), esta musicalidad del lenguaje va disminuyendo a medida que los estudiantes se van exponiendo a distintas formas de hablar como, por ejemplo, el lenguaje propio del profesorado. Esto implica que el profesorado de etapas educativas tempranas aparentemente no tiene elección y debe usar la música y métodos de aprendizaje cinestésico, ya que los infantes no son capaces de trabajar con el pensamiento abstracto (Murphey, 1990).

En este sentido, Murphey (1990) sugiere que las canciones pueden actuar como activadoras del llamado *LAD (Language Acquisition Device)*, o ser una estrategia en el desarrollo ontogenético del lenguaje. Por su parte, Krashen interpreta el lenguaje infantil del balbuceo como el *din* externalizado (Murphey, 1990). Murphey hace un repaso de la literatura que existe sobre el llamado *Din in the head*, que hace referencia a la repetición involuntaria del lenguaje que existe en la mente de las personas. Este fenómeno se relaciona con lo que Piaget (1976) llamó lenguaje egocéntrico y, posteriormente, el lenguaje interior propuesto por Vygotsky (1978). Este lenguaje egocéntrico se da en los infantes hasta los seis o siete años y se caracteriza por el uso repetitivo que se hace del lenguaje por el simple hecho de hablar y que puede estar relacionado con el '*din*' como manifestación externa. Por otro lado, el lenguaje interior de Vygotsky se postula como una continuación del lenguaje egocéntrico en el que el infante interioriza este lenguaje a medida que desarrolla su pensamiento abstracto en sociedad (Murphey, 1990). Así, Murphey (1992) establece una conexión entre el llamado *din* y el fenómeno conocido como *song stuck in my head*. Este fenómeno podría tener lugar debido a la necesidad que sienten los infantes de recibir *input* afectivo a través del lenguaje tras haber pasado la etapa en la que están expuestos al lenguaje afectivo del *motherese* y que pueden encontrarlo en forma de canciones (Murphey, 1990).

Precisamente, el uso de las canciones en el aula de inglés es lo que nos interesa en el presente estudio. Por ese motivo, pasamos a centrarnos en las canciones como texto musical. De esta forma, podremos describir las características principales de las letras de las canciones desde un enfoque educativo.

La relación existente entre el texto musical y el literario ha estado presente en numerosos estudios que han conjugado campos del saber tan diversos como pueden ser la musicología, la lingüística, la filosofía o la antropología (Feld y Fox, 1994). Según Morin (1994), el mensaje que se encuentra en las letras de las canciones es el reflejo de la sociedad en un momento determinado. De este modo, podemos hablar de los poemas épicos y las canciones tradicionales como las primeras manifestaciones escritas en la que los textos se conjugaban con la melodía para transmitir un mensaje. Además, cabe destacar que los poemas épicos se transmitían oralmente acompañados por una melodía y que, a su vez, esta técnica servía para facilitar su memorización y concentración (Fonseca-Mora et al., 2015). Este interés del pueblo por plasmar sus vivencias a través de canciones populares tiene su origen en la necesidad que siente el ser humano de narrar hechos y acontecimientos.

Existen muchas semejanzas entre la música y el lenguaje escrito que se han tratado en diversas disciplinas tomando diferentes enfoques. En la literatura ha existido una notable tendencia hacia las analogías sugestivas entre las estructuras lingüísticas y musicales donde se han analizado el lenguaje de la música, la sintaxis musical, la gramática de un estilo musical específico o la identificación de estructuras en los géneros musicales (Feld y Fox, 1994). Pero quizá sean los estudios centrados en el discurso de la estructura musical lo que nos interese para nuestro cometido. Así, estos estudios se han diferenciado por el tipo de análisis como, por ejemplo, los llevados a cabo desde un enfoque formalista y funcionalista. Los teóricos formalistas han visto esta relación entre

la música y el lenguaje como no referencial y señalan el significado musical como uno estrictamente sintáctico, sin transmitir nada más (Austerlitz, 1983). Sin embargo, los teóricos funcionalistas se han posicionado de manera diferente con respecto a esta simbiosis. Los fundamentos de este enfoque dan prioridad al significado extra musical que existe más allá de los conceptos u objetos (Lidov, 1980). Feld y Fox (1994:28) añaden que “tanto absolutistas como referencialistas pueden no sostener la posición expresionista en la que se indica que la música es capaz de comunicar dentro de los dominios de la emoción humana”. Además de estos estudios empíricos, existen muchos otros en los que se ha comparado la organización poética de los textos musicales, la conexión del texto y la melodía en fórmulas composicionales (Feld y Fox, 1994) o la mutua influencia existente entre las estructuras musicales y las lingüísticas (Durbin, 1971). Será con respecto a este último estudio donde se expondrán las similitudes que comparten ambas estructuras para pasar, posteriormente, a justificar sus beneficios en la enseñanza de un idioma extranjero (François y Schön ,2011)

Como ya se ha mencionado anteriormente, las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la lingüística se han centrado también en estudiar la vinculación que hay en relación a los aspectos prosódicos del lenguaje y la música. Mateos (2011:2) menciona que:

Estos dos medios de comunicación tienen en común el ritmo, la entonación, la dinámica y la agógica que se encuentran tanto en el discurso oral como en el discurso musical [...], en música, como el lenguaje escrito, tiene sus pausas, sus acentuaciones, su tensión y sus cadencias o resoluciones del discurso musical. Las dos formas de expresión necesitan de una exposición,

un desarrollo y un desenlace para contar o recrear la historia o idea que se quiere transmitir.

De ese modo, existen estudios de investigación donde se han analizado los elementos suprasegmentales como son la entonación lingüística y la melodía musical y, estos a su vez, se han comparado a un nivel emocional y semántico con la organización lingüística (Feld y Fox, 1994). Por otro lado, otros investigadores han analizado las modificaciones fonológicas en la cualidad vocal del lenguaje cantado y hablado (Feld y Fox, 1994). Con respecto a la entonación, ya mencionamos anteriormente que se ha considerado como el punto de unión entre la melodía y el ritmo del habla (Fonseca-Mora et al., 2011). En cuanto a los patrones rítmicos encontrados en la música, Fonseca (2002) destaca:

la influencia que ejerce el ritmo de la música sobre el texto, la identificación y la potenciación de los sentimientos que se producen en él, y, el reconocimiento de la macroestructura del fragmento si la música añadida marca las transiciones del texto escrito.

Hay que añadir que las canciones comparten elementos en común con la poesía. Herzog (1950) y Jakobson (1987) han demostrado paralelismos entre las estrofas textuales y melódicas y la organización paralela del pie métrico en poesía y el ritmo musical. Por un lado, Jakobson (1987) se interesó por la analogía universal entre el fonema y las realizaciones fonéticas articulatorias que tienen lugar en el habla y el valor tonal de la música y sus realizaciones con respecto al tono. Por su parte, Herzog (1950) destacó la universalidad entre la frase y el verso como los principios básicos de la subdivisión textual y musical. Además, en ambos medios las imágenes mentales que se evocan están abiertas a la imaginación e interpretación (Mateos, 2011).

Además, se puede destacar el hecho de que ambas hagan uso de ciertas palabras para crear significado acompañadas de patrones rítmicos (Griffée, 1991). Teniendo en cuenta las particularidades de los sonidos del lenguaje, debemos mencionar de qué se compone la sílaba y cómo esto es una parte esencial en la rima, que también se encuentra en los textos musicales. Para hablar de este vínculo, se hace referencia al trabajo de Pinker (1994), ya que resulta de gran importancia conocer los patrones sonoros de una lengua y sus características propias si queremos destacar la relación existente entre el lenguaje y la música. De este modo, Pinker (1994) señala que el elemento esencial de la rima es la sílaba y que ésta, a su vez, se compone de ataque y rima. El grupo de consonantes al principio de una sílaba (Pinker, 1994:173) se llama *onset* o ataque y la vocal o cualquier consonante que sigue se llama *rime* o rima

Pinker dedica gran parte de su trabajo a estos componentes morfolingüísticos como, por ejemplo, la sílaba que se agrupa en grupos rítmicos llamados pies y que suelen ser manipulados en la poesía y en los juegos de palabras (Pinker, 1994:174). Este es un elemento fundamental en las letras de las canciones, ya que es lo que caracteriza a gran parte de los textos musicales con letras. Por tanto, sobre las letras, se podría considerar que son, en realidad, poemas a los que se les ha añadido música y que siguen una estructura generalmente marcada.

Las letras de las canciones no solo proporcionan contenido semántico, sino que además contienen sus propias estructuras y patrones rítmicos (Fell y Sporleder, 2014). Mientras que la melodía y el ritmo se pueden localizar en el patrón acentual del texto escrito, Fell y Sporleder (2014:620) señalan que la estructura general de una canción está reflejada en el orden de los elementos textuales como, por ejemplo, el estribillo, la estrofa y puente o *bridge*. Atendiendo a estas particularidades formales de la canción, hay que añadir que, debido a la simplicidad y el elemento redundante que aparecen en las

canciones, su comprensión es más fácil que la de los relatos. La narrativa de las canciones se desarrolla a través de las distintas estrofas y en los estribillos se refuerza la idea sobre la que gira la temática de la canción. A través de las estrofas, se presentan elementos característicos de los relatos como, por ejemplo, la voz narrativa y el marco temporal-espacial en el que transcurre dicha narrativa. El puente lo podríamos comparar con el momento de mayor tensión o clímax de los relatos, ya que supone un giro en la narración, normalmente mediante un cambio de melodía, y suele aparecer casi al final de la composición musical. Como en cualquier relato, puede existir una moraleja implícita en las letras de las canciones y, comparándolas con las composiciones poéticas, estos mensajes pueden estar a su vez abiertos a cualquier interpretación. En ambos medios, el mensaje expresa sentimientos y puede evocar imágenes con las que los lectores u oyentes se sientan identificados.

#### *4.2.2. La experiencia musical en el aprendizaje de idiomas*

La importancia de la experiencia musical en el aprendizaje de un idioma ha sido un tema recurrente en las últimas investigaciones. No solo existen estudios que corroboran esta conexión (Schön et al., 2008; Shook et al., 2013; Slevy y Miyake, 2006), sino que además se ha demostrado que la experiencia musical está relacionada con otras funciones cognitivas como la memoria de trabajo o la atención (Besson et al., 2017; Parbery-Clark et al., 2009). Sacks (2007) incluso se llega a preguntar en sus estudios si la falta de exposición a la música durante los primeros años de vida causa una especie de amusia emocional en el infante, como ocurre con el lenguaje durante el periodo crítico.

En relación a la habilidad fonética, se ha comprobado que la capacidad de cantar es un predictor para facilitar el desarrollo de esta habilidad en el aprendizaje de una LE (Nardo y Reiterer, 2009). Si tenemos en cuenta que la mayoría de los bebés se sienten atraídos por la música y, sobre todo, prestan atención al canto (Trehub, 2001), no hay duda de que puede considerarse como un elemento facilitador para la adquisición de una LE. Además, hay que recordar que desde que el bebé está en el feto ya puede oír sonidos y música.

En relación a la exposición de los individuos a instrumentos musicales, hay que destacar el hallazgo de flautas fabricadas con hueso de aves en las excavaciones arqueológicas que hace suponer que estos instrumentos fueron usados incluso mucho antes al *Homo sapiens* (Manes, 2015)<sup>9</sup>. Este contacto con la música se ha ido formalizando desde entonces a través de una formación musical. A menudo se supone que el número de instrumentos tocados por un individuo tiene un impacto considerable en una variedad de habilidades cognitivas, siendo la adquisición del lenguaje una de ellas (Nardo y Reiterer, 2009). En este sentido, existen estudios que postulan que los músicos generalmente adquieren nuevos sonidos con más facilidad que los no músicos (Christiner y Reiterer, 2013; Nardo y Reiterer, 2009; Slevy y Miyake, 2006).

No cabe duda de que la exposición regular a la música, y especialmente la participación activa en esta, puede estimular el desarrollo de muchas áreas diferentes del

---

<sup>9</sup> En un artículo publicado en El País, titulado “¿Qué le hace la música a nuestro cerebro?”, Manes (2015) desarrolló la idea de la existencia de la música entre los seres humanos:

Existen diversas teorías sobre esta coexistencia íntima con la música en la evolución. Algunas de estas se dieron porque al estudiar la respuesta del cerebro a la música, las áreas claves que se ven involucradas son las del control y la ejecución de movimientos. Una de las hipótesis postula que esta es la razón por la que se desarrolló la música: para ayudarnos a todos a movernos juntos. Y la razón por la que esto tendría un beneficio evolutivo es que cuando la gente se mueve al unísono tiende a actuar de forma más altruista y estar más unida.

cerebro, áreas que deben trabajar juntas para escuchar o interpretar música. Cabe destacar el estudio llevado a cabo por Pantev et al. (2001) en el que se demostró que los músicos tienen una mayor representación en la corteza auditiva para el tono y timbre que los no músicos. Igualmente, Lee et al. (2003) sostiene que los músicos tienden a tener cerebros más grandes y mayor concentración en materia gris en comparación con los que no lo son.

Aunque se ha investigado ampliamente sobre los efectos neurológicos de la experiencia musical en la L1, existen menos estudios sobre la relación entre la experiencia o entrenamiento musical y el aprendizaje de una LE. En cuanto a esta relación, se ha podido comprobar cómo la formación en competencias musicales instrumentales afecta positivamente en el aprendizaje de ILE (Fonseca-Mora et al., 2015). Los estudios demuestran que el entrenamiento musical no solo mejora las habilidades lectoras de los estudiantes, sino también sus habilidades de producción y comprensión oral (Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012). Se podría decir que aquel alumnado que está expuesto a la música o toca algún instrumento aprende más fácilmente con respecto a otros que no tienen aptitudes musicales.

Igualmente, el estudio de Sleve y Miyake (2006) sobre la transferencia de las habilidades musicales a las capacidades fonológicas en una LE corroboró que la experiencia musical puede facilitar el aprendizaje de la estructura del sonido en una LE. En otro estudio realizado por Magne et al. (2006) se demostró que el entrenamiento musical facilita el procesamiento del tono en la música y el habla, y que está asociado con la habilidad de percibir elementos prosódicos en el habla (Thompson et al., 2004). Además, Chobert y Besson (2013) sostienen que la competencia musical influye en las habilidades orales en una LE. Marques et al. (2007) añaden que tanto los músicos jóvenes como adultos detectan la violación del tono en un idioma extranjero en mayor medida

que los no músicos. Los resultados de estos estudios suponen un hallazgo importante que tienen implicaciones prácticas en el aprendizaje de idiomas. Así, se puede decir que la incorporación de música en los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras puede mejorar la pronunciación del alumnado y la fonología receptiva (Zeromskaite, 2014). Para la gran mayoría de los estudiantes, la música puede ser tan importante educativamente como leer o escribir (Sacks, 2007).

Aunque la investigación ha demostrado conexiones neuronales subyacentes entre la música y el habla (Nan et al., 2018) y muchos estudios han relacionado la formación musical con el aprendizaje de un idioma (Bergstrom et al., 2011), estudios recientes se han centrado en aquellos estudiantes sin entrenamiento musical formal. Siguiendo la teoría de Law y Zentner (2012) sobre los *musical sleepers*, es decir, individuos sin formación musical, se ha confirmado la existencia de habilidades musicales inherentes en individuos a pesar de no haber recibido una formación musical formal (Mankel y Bidelman, 2018). Según Sacks (2007), existe una musicalidad innata en prácticamente todos los individuos que necesita de una estimulación para poder desarrollarla plenamente.

Por lo que se refiere a la experiencia musical, esta no solo supone cantar o tocar un instrumento, sino que implica un ámbito más inclusivo para no excluir a aquellos que, aunque musicales en el sentido amplio, tal vez no lo sean en un sentido técnico y formal. La experiencia musical se ha descrito como ‘sonidos organizados humanamente’ que afectan al ser humano a través de las emociones y las experiencias (Blacking, 1973). De este modo, nuestra experiencia musical se extiende mucho más allá de sus características físicas hasta llegar a desarrollar en el individuo respuestas cognitivas, personales y emocionales. En un reciente estudio se ha demostrado que aquellas personas que no cuentan con una formación musical formal muestran una interpretación similar a la de

una persona con entrenamiento musical en relación al reconocimiento de emociones vocales (Correia et al., 2020). En cuanto a la respuesta emocional a la música, dedicaremos un apartado para conocer en profundidad la relación que existe entre la música y las emociones desde una perspectiva educativa.

Por otra parte, esta experiencia musical puede ser desarrollada en el alumnado a través de actividades musicales. Como veremos posteriormente, las canciones resultan una herramienta facilitadora en el aprendizaje de ILE y sirven como vehículo para facilitar el aprendizaje de las distintas habilidades de esta lengua. La música y las canciones, en particular, apoyan el aprendizaje y se basan en su capacidad para promover experiencias musicales que abren la mente para estar dispuestos a aprender. Sin duda, estas experiencias tienen la capacidad de conectar con las emociones de los individuos como veremos a continuación en el siguiente epígrafe.

### *4.3. El componente emocional en la música*

Tras describir la relación existente entre la música y el lenguaje, resulta imprescindible destacar el elemento emocional que caracteriza a la música y su capacidad para crear identidad entre los adolescentes que se exponen por primera vez a distintos géneros musicales. La adolescencia es un período durante el cual la música juega un papel muy importante. De hecho, se ha demostrado que sirve como medio para la autorregulación emocional de los adolescentes, la afiliación a grupos, y la formación de la propia identidad (Saarikallio y Erkkilä, 2007). Los cambios sociales y emocionales tienen lugar durante las primeras etapas de la adolescencia (Rosenblum y Lewis, 2006) y, en consecuencia, los adolescentes son más capaces de involucrarse en diferentes situaciones emocionales. Esto también ocurre con la música, ya que los adolescentes comienzan a considerarla

como una fuente de alivio emocional. Cabe recordar el estudio de Murphey (1992) en relación al distanciamiento que los estudiantes experimentan hacia la entonación afectiva de las madres o *motherese* y que puede ser la causa de su atracción hacia las canciones pop en busca de ese *input* afectivo durante sus años de adolescencia. La adolescencia es una etapa en la que los sentimientos son intensos y, en este sentido, las canciones proporcionan innumerables ejemplos a través de letras cargadas de emoción. Pues, la música trasciende a lo escrito y hablado, además, no encuentra obstáculos con respecto al idioma y está estrechamente ligada a los sentimientos (Hormigos, 2010).

Con respecto a la conexión entre la música y las emociones, existen distintos estudios que han tratado de categorizar y describir de qué manera la música afecta a estas. Por una parte, Thompson y Quinto (2011) destacan las distintas formas en la que la música nos afecta: nos llena de energía, nos sorprende y modela nuestros estados emocionales. Así, la música se ha considerado multidimensional y se ha categorizado según sus propiedades de activación o *arousal* como, por ejemplo, relajante o estimulante; según la calidad emocional como puede ser música feliz, triste o pacífica; y según sus características estructurales, es decir, atendiendo al tempo, tonalidad, timbre o estructura rítmica (Chanda y Levitin, 2013). Por otra parte, con la aparición de la tecnología de imágenes cerebrales de alta resolución se han podido llevar a cabo distintas investigaciones experimentales en el campo de las emociones que son evocadas al escuchar música (Schaefer, 2017).

Las investigaciones han demostrado que el proceso de responder emocionalmente a la música de forma inconsciente se debe al hecho de reconocer la música como un arte. Así, este reconocimiento permite que el oyente adopte ‘una actitud estética’ (Juslin, 2013) y se involucre en una especie de ‘contagio emocional’ (Juslin y Västfjäll, 2008). Esta capacidad de contagio que posee la música tiene grandes implicaciones en el aprendizaje

de un idioma, ya que permite desencadenar procesos psicológicos en un mismo grupo capaz de reflejar distintas emociones (Schaefer, 2017). Además, como apunta Sacks (2007), existen individuos que carecen de habilidades perceptivas o cognitivas para apreciar la música, pero, sin embargo, saben disfrutar de ella. Asimismo, Sacks (2007) hace referencia a la susceptibilidad emocional a la música, ya que esta puede estar influenciada por factores tanto personales como neurológicos.

Pero en este proceso no solo las notas musicales, sino también las letras expresan emociones. Teniendo en cuenta los estudios de Juslin y Sloboda (2010), las emociones tienen lugar debido a diferentes elementos y no solo a características musicales. Por una parte, el personaje creado por el cantante expresa emociones a través de sus letras (Levinson, 2006; Robinson, 2005). Por otra parte, numerosos estudios han demostrado que la música comparte con el procesamiento del habla algunos patrones acústicos expresivos (Juslin y Laukka, 2003; Levitin, 2006). Además, escuchar estas expresiones vocales puede inducir la misma emoción en el oyente (Neumann y Strack, 2000) y, por lo tanto, puede desencadenar una respuesta empática. Además de esto, esta respuesta emocional también tiene lugar como consecuencia de expectativas que no se cumplen (Levitin, 2006). Estas asociaciones emocionales se han explicado a través de una investigación sobre la activación de la amígdala ante fuertes respuestas emocionales a eventos pasados (Levitin, 2006). Sin embargo, estas experiencias están abiertas a una miríada de interpretaciones dependiendo de los estímulos y la connotación emocional asociada.

#### *4.3.1. La interpretación emocional en la música*

La música tiene la capacidad para afectar a distintas funciones cognitivas relacionadas con la resolución de problemas, la atención, la concentración o la memoria. Además,

numerosos estudios han demostrado que la música es una actividad comunicativa que transmite creativamente emociones e ideas entre los artistas y los oyentes (Juslin, 2005; Malloch y Trevarthen, 2009; Paynter y Aston, 1970). De igual modo, se ha comprobado que escuchar música puede evocar una amplia gama de emociones en el oyente (Gabrielsson, 2001; Juslin y Sloboda, 2001; Trost et al., 2011). Así, estos estudios confirman que la música induce emociones complejas y conduce a experiencias emocionales fuertes. Además de esto, la investigación ha demostrado que incluso los cambios en los atributos de la música, como el tempo, el tono o la intensidad pueden afectar la interpretación emocional (Ilie y Thompson, 2006; Kreutz et al., 2012) y funciones cognitivas, como la resolución de problemas y el procesamiento de la velocidad (Ilie y Thompson, 2011). Igualmente, el *input* visual que se recibe a través de las expresiones faciales y los gestos de un cantante o músico pueden influir considerablemente en la respuesta emocional de un oyente (Thompson et al., 2005). Según Thompson y Quinto (2011: 363), “music is viewed as a language of emotion, with melodic features signifying distinct emotions”.

En cuanto a cómo afecta la memoria a las experiencias musicales, Levitin (2006) la considera un elemento fundamental en tal experiencia. Además, como ya venimos apuntando, los estudios han demostrado que el sistema de memoria está íntimamente relacionado con el sistema emocional. En este sentido, hay que destacar las asociaciones que surgen tras escuchar música. Así, cuando disfrutamos de una pieza musical, nos hace recordar otra música que hemos oído anteriormente, y esto activa huellas mnemotécnicas de nuestras vidas que son emocionalmente fuertes (Levitin, 2006). Además, la música puede evocar mundos muy distintos a los personales y puede hacernos recordar lugares, eventos y personas (Sacks, 2007).

Otro punto importante que hay que considerar es la cultura. Tradicionalmente, los estudios sobre música y emociones se han centrado principalmente en oyentes de la cultura occidental. El estudio realizado por Thompson y Schellenberg (2006) sobre la cognición musical en diferentes culturas sugiere que las experiencias musicales están limitadas e influenciadas por nuestro entorno físico, la estructura del sistema auditivo y las estrategias de procesamiento tanto perceptivo como cognitivo. Estas capas de entendimiento musical específicas en una cultura pueden ejercer una respuesta emocional a la música distinta (Thompson y Balkwill, 2011). Es interesante la relación entre lo que estos autores denominaron *psychological cues* o señales psicofísicas y *cue redundancy* o redundancia de señales con la connotación emocional de la música. En relación a las señales psicofísicas, Balkwill y Thompson (1999:44) las definen como: “any property of sound that can be perceived independent of musical experience, knowledge, or enculturation”. Algunos ejemplos pueden ser la velocidad o tempo de la música, la intensidad del sonido o el contorno melódico. Acerca de la redundancia de señales, se trata de la capacidad que tiene la música para comunicar emociones a través de múltiples señales (Juslin, 2001). Esta relación sugiere que aquellos oyentes que comparten experiencias culturales con un cantante poseen un beneficio adicional con respecto a esta redundancia de señales a diferencia de aquellos que pertenecen a otra cultura distinta. Estos, por el contrario, deben recurrir a otras señales psicofísicas para reconocer la connotación emocional de la música. Estas señales son significativas porque para su interpretación no es necesario ningún conocimiento de las convenciones musicales. En este sentido, cuando la prosodia del habla y la música llegan a transmitir la misma emoción, tienden a compartir las mismas señales psicofísicas (Ilie y Thompson, 2006).

Finalmente, el significado de la música suele ser un tema controvertido, ya que esta no tiene un significado establecido como lo puede tener el lenguaje (Johansson, 2008).

Nattiez (1990) sostiene que existe significado cuando el objeto o evento que se percibe evoca algo en la mente del individuo. Esto permitiría interpretaciones individuales que podrían incluir la expresión y la valoración de las emociones, asociaciones y recuerdos individuales, y la combinación de significado lingüístico y musical en las canciones (Johansson, 2008).

#### *4.3.2. Categorización de emociones y respuesta emocional a la música*

La música está presente en todas las sociedades humanas y esto puede ser debido en parte a su capacidad para poder evocar fuertes emociones e influir en los estados de ánimos de los individuos que componen un grupo (Schaefer, 2017). Uno de los objetivos principales de los estudios sobre las respuestas emocionales a la música ha sido comprender las emociones humanas. Como ya hemos mencionado, los estudios de neuroimagen han demostrado que existen áreas cerebrales como la amígdala y el núcleo ‘accumbens’ que están relacionadas con esta respuesta emocional a la música. En este sentido, el núcleo ‘accumbens’ juega un papel fundamental en el sistema mesolímbico que está relacionado con los sistemas de recompensa y placer, pero también con el miedo o la adicción. Además, cabe recordar que la amígdala es central en la red de emociones y se encarga tanto de procesar emociones tales como la felicidad o la ansiedad como de evaluar la impresión de las expresiones faciales, contribuyendo así a la comunicación el comportamiento social y la memoria (Kraus y Canlon, 2012).

Los aspectos afectivos de la música normalmente se han dejado de lado en los estudios de neurociencia y simplemente se han encargado de estudiar los mecanismos neuronales por los cuales se percibe el tono y demás elementos musicales (Sacks, 2007). Sin embargo, el poder de la música para expresar estados y sentimientos internos ha sido evidente teniendo en cuenta recientes estudios. Como afirma Sacks (2007: 329), “music

can pierce the heart directly”. La importancia de las emociones en la música ha resultado en la categorización de emociones específicas. Así, en cuanto a las denominadas emociones musicales y emociones cotidianas, Koelsch (2014) destaca que existen algunas emociones musicales que pueden aparecer en la vida cotidiana como, por ejemplo, la alegría o la sorpresa. Por otro lado, existen otro tipo de emociones como pueden ser la trascendencia o la maravilla, que no se encuentran en la vida cotidiana pero sí en la música y, viceversa, emociones que no se encuentran en la música, pero sí en la vida cotidiana como es el caso de la vergüenza o la culpa (Koelsch, 2014).

Estas emociones musicales aparecen enmarcadas en una teoría desarrollada por Juslin (2013), que intenta explicar tanto las emociones cotidianas como las emociones estéticas. Esta teoría, referida como *BRECVEM*, comprende una serie de mecanismos responsables de que se evoquen emociones a través de la música: *Brain stem reflexes*, que se refiere al proceso mediante el cual un movimiento es inducido por la música porque una o más características acústicas fundamentales de esta son tomadas por el tronco encefálico para señalar un evento potencialmente importante que necesita atención; *Rhythmic entrainment*, que se refiere al proceso por el cual una emoción es evocada por una pieza musical porque un ritmo externo poderoso influye en la música sobre algún ritmo corporal interno del oyente como, puede ser, su frecuencia cardíaca; *Evaluative conditioning*, que se refiere al proceso mediante el cual un movimiento es inducido por una pieza musical simplemente porque este estímulo a menudo se combina con otros estímulos positivos o negativos; *Emotional Contagion*, que se refiere al proceso mediante el cual una pieza musical induce un movimiento porque el oyente percibe la expresión emocional de la música y luego la ‘imita’ internamente; *Visual imagery*, se trata del proceso mediante el cual se evoca una emoción en el oyente porque evoca imágenes internas como, por ejemplo, un hermoso paisaje, mientras escucha música; *Episodic*

*memory*, se refiere al proceso mediante el cual se induce una emoción en el oyente porque la música evoca un recuerdo personal de un evento específico en la vida de este; y *Musical expectancy*, se refiere al proceso mediante el cual se induce una emoción en el oyente porque una característica específica de la música viola, retrasa o confirma las expectativas de este sobre la continuación de la música.

Por otra parte, el estudio realizado por Trost et al. (2011) desarrolló un modelo específico para etiquetar aquellas emociones inducidas por la música. De este modo, se llega a la conclusión de que las emociones que la música puede evocar en los oyentes son *joy, sadness, tension, wonder, peacefulness, power, tenderness, nostalgia* y *transcendence*. Este modelo supone una forma más precisa de enmarcar las emociones musicales en comparación con los modelos clásicos de Ekman (1972) o los modelos bidimensionales (Russell, 1980).

El origen del conocimiento de estas emociones musicales hay que encontrarlo en los estudios de casos a través de las respuestas emocionales de distintos individuos. Según Peretz y Gagnon (1999), debe haber una arquitectura única que subyace a la interpretación emocional de la música. Esto ha sido posible gracias a las imágenes cerebrales funcionales de sujetos que han experimentado una excitación emocional intensa mientras escuchaban música. Blood y Zatorre (2001) han prestado especial atención a esta relación y sostienen que la respuesta emocional a la música puede tener una base fisiológica muy específica y que sería distinta de la respuesta emocional en general. Así, parece que las respuestas emocionales a la música están ligadas a la psicología individual de cada individuo, aunque no se debería reducir solo a esto sino también a la personalidad o los gustos musicales de los oyentes (Bicknell, 2007). En este sentido, se ha demostrado que los rasgos de personalidad de extraversión, franqueza y amabilidad se correlacionan con emociones percibidas positivas, mientras que los rasgos de neuroticismo están

relacionados con emociones negativas percibidas a través de la música (Liljeström, 2011). Además, se ha demostrado que existe relación entre la empatía y una respuesta emocional más intensa a la música (Vuoskoski y Eerola, 2012). Igualmente, otras de las explicaciones están relacionadas con las cualidades sonoras de una pieza musical o el valor artístico de tales obras que pueden provocar fuertes respuestas emocionales.

Además, la experiencia musical es fundamentalmente social, más que una experiencia individual. En este sentido, la música resulta efectiva para coordinar y promover solidaridad dentro de un grupo (Higgins, 1991). Se podría destacar aquí el caso de los himnos nacionales. Cantar o escuchar juntos un himno nacional o cualquier canción con fuertes símbolos de identidad dentro de un grupo puede hacer que los individuos se identifiquen con grupos sociales más grandes.

Existen fuertes evidencias de cómo la música produce una variedad de respuesta físicas y cognitivas, incluida una mayor conciencia y emoción. Respecto a esto, Sacks (2007) ha llevado a cabo numerosos estudios con pacientes con trastornos neurológicos que han demostrado cambios a través de la música. Entre estos casos, hay que destacar el de pacientes con trastornos o amnesia sin ninguna educación musical formal que, sin haber desarrollado ningún gusto por la música, de repente les encanta escuchar música y disfrutaban con los viejos éxitos de su época. Otro de estos casos hace referencia a un paciente que, aunque aparentemente era incapaz de sentir, esto cambiaba cuando cantaba, ya que le permitía mostrar las emociones propias de la música. Esto puede sugerir que el alumnado que no tiene acceso a sus emociones pueda hacerlo a través de las canciones con alto contenido emocional. Por otra parte, habría que destacar el caso de algunas personas con síndrome de Asperger y su indiferencia al poder emocional de la música que, puede ser debido a que la amígdala está poco desarrollada en personas con este trastorno (Sacks, 2007). También habría que mencionar el caso extremo que se puede dar

en relación a la respuesta emocional a la música, esto es, el caso de las personas diagnosticadas con el síndrome de Williams. Estos pacientes muestran un sentimiento especial por la narrativa y una gran sensibilidad para reconocer las emociones de los demás. También son sensibles a las emociones expresadas a través de la música y esto puede ser debido a la fuerte activación cerebral, sobre todo en la amígdala (Sacks, 2007).

Sobre las personas que sufren amnesia, Sacks (2007:378) apunta que “if the evocativeness and power of music, perhaps using songs with specially written lyrics, songs which relate something valuable about himself or the current world, accomplish something more lasting and deeper”. Así, las sesiones de musicoterapia han resultado efectivas para desarrollar las habilidades comunicativas, ya que la música implica capacidades de comunicación (Koelsch, 2014). Hay que recordar que existen estudios que señalan que son los diez años como el momento decisivo para las preferencias musicales (Levitin, 2006; Loveday et al., 2020). Según Levitin (2006), la música que se suele recordar con nostalgia se corresponde con esos años y destaca el caso de pacientes con la enfermedad de Alzheimer y su capacidad para recordar las canciones que escuchaban cuando tenían catorce años.

En los estudios llevados a cabo para conocer esta respuesta emocional a la música, existen respuestas emocionales que se experimentan con más frecuencia. Estas se encuentran en un continuo que van desde escalofríos o emociones momentáneas hasta experiencias trascendentales de mayor duración. De igual modo, los estudios de Bicknell (2007) han demostrado que también se pueden dar sentimientos negativos tales como ansiedad o agotamiento. Sacks (2007) afirma que a veces las emociones inducidas por la música pueden ser abrumadoras sobre todo en personas que son muy sensibles a la música. Sin embargo, los oyentes suelen informar de sentimientos de absorción total en la música. En el caso de que existan diferencias notables entre los oyentes, esto se puede

deber a los distintos significados cognitivos y afectivos que estos les puedan asignar, dependiendo de su cultura, nivel de experiencia musical o educación (Bicknell, 2007).

En referencia al poder de absorción que ciertas experiencias musicales pueden ejercer en el oyente, se han registrado diferentes formas. Por ejemplo, hay individuos que pueden fusionarse con la música o, como indica Schäfer et al. (2013), “they may become one with the music”, o también puede darse el caso de que se sientan completamente atraídos por la música (Bicknell, 2007). Otras respuestas están relacionadas con la preferencia musical o la pérdida de la noción espacio temporal. Así, existen estudios que han sugerido que esta preferencia media la influencia de la música en la percepción del tiempo (López y Malhotra, 1991) y el espacio (Schäfer et al., 2013). Por su parte, Levitin (2006:143) describe cómo la música es capaz de transportarlo a otros espacios sensoriales y destaca que “el tiempo parecía detenerse mientras sonaba la música”. En este sentido, añade que la música nos puede transportar a lugares emocionales trascendentales, capaz de influir en nuestros estados de ánimo.

Hay que destacar que a menudo se utiliza la música para gestionar y responder a emociones (Juslin y Sloboda, 2001). Existen estudios de neuroimagen que han demostrado cómo la música influye e interactúa con el procesamiento de la información visual (Koelsch, 2014). Estos estudios sugieren que una combinación de películas o imágenes con música que expresan distintas emociones pueden aumentar las respuestas en niveles de oxígeno en la amígdala y el hipocampo. Según Damasio (1994), todas las imágenes o eventos están relacionados con marcadores ‘somáticos’ asociados a emociones particulares. Así, a través de la experiencia, las imágenes y eventos se van asociando con unas emociones en particular. En este sentido, la música y los vídeos musicales suponen una herramienta fundamental para crear ambientes específicos

idóneos en las historias y debates, como veremos en el siguiente epígrafe sobre el uso de las canciones en el aprendizaje de ILE.

#### *4.4. Canciones y emociones como recurso didáctico en el aprendizaje de una lengua extranjera*

El uso de las canciones en la enseñanza de una LE ha sido una práctica generalizada con gran popularidad y tiene una tradición que se remonta a siglos atrás. Las canciones son una fuente inagotable que se pueden utilizar para una amplia gama de propósitos en la enseñanza de idiomas. En las culturas pre alfabetizadas la música acompañada de textos ha jugado un papel muy importante en relación a las tradiciones orales de la poesía, la narración de cuentos o la liturgia (Sacks, 2007). El uso de la música y, en especial, de las canciones en la enseñanza de idiomas aparece ya en el s. XIV cuando se utilizaban canciones con letras seculares para enseñar francés. En estas escuelas medievales se enseñaba a recitar textos verbales siguiendo una serie de patrones rítmicos (Leach, 2009). Así, poco a poco, el elemento musical se ha ido incorporando en la enseñanza de idiomas extranjeros como instrumento innovador y efectivo. Por otro lado, se han ido desarrollando métodos educativos como la Sugestopedia, del psiquiatra y educador búlgaro, Georgi Lozanov. Entre las características de este método, se incorporaron técnicas tan novedosas como el uso de la música, la importancia de la organización de la clase o, incluso, de su decoración (Richards y Rodgers, 2001). Según Lozanov (1978:27), la capacidad de memorizar a través de este método parece que es más efectivo si se compara con los métodos más convencionales. Además, Lozanov destaca el uso de la música en el aprendizaje como medio para aliviar el estrés y permitir un entorno agradable. Siguiendo esta metodología, cabe añadir la importancia que toman los elementos prosódicos como la entonación, el ritmo y el tono para evitar la monotonía de

la repetición y cómo la utilización de la música de fondo ayuda a tomar una actitud relajada hacia el aprendizaje (Richards y Rodgers, 2001:146). En esta misma línea, se ha demostrado que el uso de música instrumental para ambientar el desarrollo de las clases de ILE es beneficioso y ayuda a los estudiantes a relajarse y a concentrarse mejor (Fonseca-Mora, 2002).

La existencia de un cuerpo de investigación sobre el uso de la música con fines educativos sugiere que trabajar con canciones en la clase de inglés puede mejorar el rendimiento del alumnado en lectura (Fonseca Mora et al., 2015), comprensión auditiva (Gil, 2001), habilidades inter e intrapersonales (Becerra y Muñoz, 2013), producción escrita (Shen, 2009), conciencia cultural y lingüística (Bolitho et al., 2003) y producción oral (Cifuentes, 2006; Shen, 2009; Toscano-Fuentes y Fonseca- Mora, 2012). Asimismo, parece que usar canciones en la enseñanza de idiomas es una forma eficaz de enseñar gramática y vocabulario (Kennedy, 2014). Además, las canciones proporcionan a los estudiantes repeticiones estructurales y melódicas, así como un acercamiento al discurso oral a través de las letras que son fáciles de recordar, lo que facilita el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes (Christiner y Reiterer, 2013). En relación a la enseñanza de los elementos prosódicos en una LE, existen en la actualidad programas de entrenamiento fonológico que tienen como objetivo principal mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes de ILE y conocer el impacto que ejerce sobre la memoria a corto plazo y las habilidades de comprensión (Fonseca-Mora et al., 2015). Consecuentemente, se podría afirmar que el entrenamiento musical en el aprendizaje de ILE ayuda a paliar las dificultades que los estudiantes encuentran al desarrollar sus habilidades lectoras.

Entre las principales razones para el uso de canciones en el aula, se encuentra su conexión con las emociones. No solo son una herramienta que facilita el desarrollo de las

distintas habilidades de una lengua, sino que además se consideran un recurso que mejora las habilidades socio-emocionales. Las canciones tienen la capacidad de promover la relación afectiva-social entre el alumnado (Fonseca-Mora et al., 2015). Pero lo más importante, las canciones también pueden utilizarse para fomentar el aprendizaje afectivo proporcionando un ambiente agradable en el aula, reduciendo los niveles de ansiedad y aumentando la motivación entre el alumnado durante el desarrollo de otras habilidades (Khajavy et al., 2017; Shen, 2009; Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012). Así, las canciones crean una atmósfera positiva y de apoyo al aprendizaje basada en la confianza. Asimismo, proporcionan un contexto rico para el compromiso social, personal, cognitivo y cultural (Clift y Hancox, 2001; Clift et al., 2008; MacDonald et al., 2012).

En relación al carácter interpersonal del lenguaje, Halliday (1978) lo relaciona con el deseo del ser humano de relacionarse con otros miembros de la sociedad. En este sentido, tanto la música como el lenguaje son de carácter comunicativos y cada uno implica el desarrollo de habilidades receptoras y productivas.

Otra de las utilidades de la música en la enseñanza de idiomas es la de presentar la diversidad cultural a través de las canciones. Hay autores (Diamond y Minicz, 1994) que sostienen que el alumnado recibe un *input* auténtico y aprende a ser conscientes de la diversidad cultural a través del lenguaje idiomático y las distintas variedades dentro de una misma lengua, desarrollando así su competencia intercultural (Failoni, 1993). De igual modo, debido a que las letras de las canciones a menudo representan las características discursivas del lenguaje hablado (Brown, 1995), los estudiantes están expuestos a la autenticidad del habla y pueden reconocer las distintas variedades de la lengua inglesa (Conrad, 1991). La variedad de una lengua en concreto y su uso en determinadas canciones transmite los elementos socioculturales inherentes de una

sociedad, ya que las canciones son consideradas como un producto social y cultural (Gold y Revill, 2006). Sin embargo, los estudios se han centrado poco en cómo mejorar las habilidades orales de los alumnos de una LE a través de canciones cuyas letras tienen una alta carga emocional.

Por otra parte, en la actualidad se defiende una enseñanza multimodal en la que se incluyan no solo recursos tradicionales, sino también diversos modos de comunicación a través del sonido, los gestos, el habla, las imágenes y el texto. En este sentido, Becerra y Muñoz (2013) apuestan por un modelo de enseñanza de idiomas desde una perspectiva multimodal y en su estudio concluyen que los estudiantes desarrollan sus habilidades lingüísticas y musicales a través del uso de canciones. Por su parte, Cores-Bilbao et al. (2019) han demostrado cómo una experiencia mediada por la música y los vídeos musicales en el contexto del aprendizaje de idiomas dirigido a aprendientes adultos puede facilitar el desarrollo de las competencias interpersonales y colaborativas del alumnado. Por consiguiente, se puede decir que las actividades musicales dan lugar a amplias oportunidades de mediación, proporcionando posibilidades comunicativas en un entorno en que el alumnado pueda desarrollar sus habilidades socio emocionales.

#### *4.4.1. Desarrollo de la producción oral a través de las canciones*

Con respecto al desarrollo de la producción oral en la enseñanza de idiomas, los elementos discursivos que aparecen en las canciones suponen una fuente muy importante y efectiva. Además, puede servir para adquirir la entonación original del idioma de estudio (Fomina, 2000). En cuanto a las habilidades fonéticas, se ha demostrado que la capacidad de cantar es un predictor para facilitar el desarrollo de las habilidades orales en el aprendizaje de una LE (Nardo y Reiterer, 2009).

Sobre el elemento socioemocional en el desarrollo de las habilidades orales del alumnado de una LE, ya se ha mencionado en capítulos anteriores de qué manera afectan los procesos afectivos y las emociones en este contexto (Khajavy et al., 2016; MacIntyre et al., 2002). Así, se hace especialmente necesario proporcionar a los estudiantes recursos afectivos que activen en ellos el deseo o necesidad de expresarse. Por su parte, Murphey (1992) destaca en *Music and Song* la aportación de las canciones para crear un ambiente positivo en clase para desarrollar las habilidades orales. Willis y Willis (2007) añaden que crear un ambiente sin estrés en clase y utilizar el lenguaje con propósitos reales son formas de lograr una comunicación significativa, permitiendo oportunidades para adquirir habilidades orales. Cuando los contenidos son auténticos, los estudiantes se sienten más motivados en su proceso de aprendizaje. Como ya se ha mencionado previamente, el lenguaje ‘natural’ de las canciones incorpora elementos reales en el aprendizaje a diferencia del lenguaje artificial que se pueda crear sin ningún contexto.

Por su parte, Varela (2003) añade que las canciones ofrecen distintas oportunidades para desarrollar la pronunciación, la producción oral o comenzar debates sobre un tema en concreto. De este modo, los estudiantes adquieren la confianza necesaria para poder desarrollar sus habilidades orales reduciendo al mismo tiempo el estado de ansiedad que pueda crear el acto de hablar en público. Los elementos característicos de las canciones pueden ser de gran utilidad para que los estudiantes desarrollen de forma efectiva sus habilidades de producción oral. Sin embargo, se debe tener en cuenta la edad y el nivel del alumnado para poder seleccionar las canciones más adecuadas (Santos, 1995).

En su estudio sobre las canciones como herramientas efectivas en la enseñanza del inglés, Griffée (1990:44) atiende a distintos criterios para clasificar, en este caso, las canciones del género *pop*: el tempo de la canción, su duración y si la canción cuenta una historia. Según Griffée (1990: 45), las canciones con una historia de fondo son aquellas

que desarrollan una narración por medio de estructuras con introducción, desarrollo y conclusión. Por otra parte, Anton (1990) propone la reelaboración de la letra de una canción previamente usada en clase prestando atención a los elementos léxicos y gramaticales que sean de interés para el aprendizaje del alumnado. Además, Ludke (2009) plantea una actividad en clase para desarrollar las habilidades orales del alumnado que consiste en analizar las letras de una canción para, posteriormente, desarrollar oralmente una historia describiendo los sucesos y personajes que aparecen en ella.

Sin duda, la discusión sobre los temas que se encuentran en las canciones es un tipo de actividad que ha sido de gran interés recientemente. Madylus (2004) sostiene que las canciones sirven como estímulo para hablar y destaca como actividades para desarrollar esta competencia la discusión de temas, presentación de canciones o actividades de traducción. Griffe (1992:4) señala que el uso de las canciones en el aprendizaje de un idioma “puede iniciar discusiones sobre un tema o incluso convertirse en el centro del debate”. Los temas que se encuentran en las letras de las canciones pueden servir como una forma de desencadenar discusiones en clase y puede ayudar a los estudiantes a conocer diferentes formas de pensar. Según Cullen (1998), “una canción apropiada puede llevar a una discusión sobre casi cualquier tema”. Además, la gran cantidad de posibles interpretaciones y la ambigüedad que puede existir en las letras de las canciones puede dar lugar a discusiones extensas en clase.

Según Kennedy (2014: 299) “playing songs in class and then asking them to comment can help overcome students’ shyness and reluctance to expose themselves to criticism”. En consecuencia, comunicarse a través de debates sobre diferentes temas que se pueden encontrar en las letras de las canciones puede crear una atmósfera relajante, dando lugar a situaciones comunicativas que facilitarían la competencia oral de los estudiantes (Becerra y Muñoz, 2013). Además, trabajar con letras de canciones en clase

puede desarrollar la capacidad analítica de los estudiantes permitiéndoles identificar temas claves que se esconden detrás de una canción o empatizando con la persona creada en la canción (Kennedy, 2014).

Para determinar la efectividad de las letras de las canciones para promover la competencia oral de los estudiantes, Cifuentes (2006) llevó a cabo un estudio de caso que permitió a los estudiantes de ILE debatir sobre una serie de letras de canciones. Así, los estudiantes tenían que debatir sobre los temas de las canciones que se habían seleccionado para el estudio. Los resultados mostraron que los estudiantes podían expresar sus opiniones sobre los temas que aparecían en las letras de las canciones sin sentir aprensión, hablaban más cuando los temas eran interesantes, expresaban varias razones y opiniones sobre los temas trabajados y esto afectó positivamente en las puntuaciones sobre su competencia oral.

#### *4.4.2. Los vídeos musicales en la enseñanza de idiomas*

Los elementos audiovisuales también se han descrito como herramientas eficaces para el aprendizaje de idiomas (Becerra y Muñoz, 2013; Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019). Esta experiencia de aprendizaje mediada por la música puede tener un papel importante en el aprendizaje de un idioma extranjero (Cores-Bilbao et al., 2019). Así, el uso de *input* auditivo vinculado a imágenes o textos es considerado un medio muy popular en el aprendizaje (Sankey et al., 2010), sobre todo en educación secundaria debido a la familiaridad que este medio supone para los adolescentes (Gertrudix-Barrio y Gertrudix-Barrio, 2010). Este *input* audiovisual que recibe el alumnado puede permanecer en sus mentes y convertirse en parte de su propia cultura (Kramer, 2001). Además, no cabe duda de que este tipo de actividades musicales con frecuencia hacen posible un ambiente relajado y agradable en el aula. Considerando que el consumo de este tipo de medios es

frecuente entre adolescentes, resulta interesante conocer los beneficios que puede aportar en su proceso de aprendizaje. Así, este escenario resultaría idóneo para el trabajo colaborativo (Mericka, 2018), para trabajar elementos culturales (Llanque y Tejerina, 2017), para trabajar la comprensión audiovisual (Pisano, 2011) o para trabajar las emociones (Berk, 2009; Vernallis, 2008).

Por otra parte, habría que tener en cuenta el proceso de mediación en el aprendizaje de una LE para desarrollar las habilidades socioemocionales a través del *input* audiovisual. El proceso de mediación se refiere a la capacidad que los hablantes de una lengua tienen para actuar como intermediarios entre dos o más interlocutores que no consiguen comunicarse por razones lingüísticas o culturales (Coste y Cavalli, 2015). Teniendo en cuenta que la mediación surge en un contexto comunicativo de forma natural, se puede decir que las actividades musicales son idóneas para crear oportunidades de mediación. Es posible que sea necesaria una amplia gama de experiencias emocionales, cognitivas y corporales para la mediación y traducción efectiva de mensajes entre compañeros. En un estudio llevado a cabo por Cores-Bilbao et al. (2019), se pudo comprobar que las experiencias mediadas por *input* audiovisual en forma de vídeos musicales en el contexto del aprendizaje de idiomas pueden facilitar el desarrollo de las competencias interpersonales y colaborativas del alumnado. Además, no solo fomenta el desarrollo de esta habilidad, sino que también favorece la expresión oral. Entre otras cosas, en este estudio se pidió al alumnado que realizara un análisis de distintos vídeos musicales atendiendo a las letras de las canciones para conocer su idoneidad en un debate en clase. Igualmente, el alumnado tuvo que recopilar aquellas palabras o expresiones relacionadas con las emociones.

Teniendo en cuenta que las experiencias mediadas por música y vídeos musicales facilitan las relaciones interpersonales del alumnado en el proceso de aprendizaje de una

LE, es necesario conocer de qué manera las canciones cuyas letras contienen una alta carga emocional pueden ser efectivas en este aprendizaje.

#### *4.4.3. Input afectivo a través de las letras de las canciones*

Los educadores que han utilizado las letras como recursos en sus clases han informado sobre resultados exitosos en una variedad de materias, no solo en el aprendizaje de idiomas (Baker, 2011; Ciecierski y Bintz, 2012). Así, existen estudios que muestran el papel facilitador de las letras de las canciones para el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y la creatividad (Vinyets, 2013; Yilmaz y Seker, 2014).

Con respecto a su uso en la enseñanza de idiomas extranjeros, la estructura y el uso repetitivo de una melodía con letras fáciles de memorizar se consideran elementos facilitadores (Christiner y Reiterer, 2013) que los estudiantes pueden aprovechar para desarrollar sus habilidades orales. Hay que destacar que la memoria puede ser activada por melodías, ritmos y rimas de canciones (Wallace, 1994), y esta activación es aún mayor cuando los elementos musicales se combinan con movimientos o imágenes (Iwata, 2005). Además, las canciones con letras que tienen un patrón que se repite se procesan con mayor fluidez (Nunes et al., 2014). Según Sacks (2007), los cantos y canciones que se suelen utilizar en la enseñanza tienen coros y estribillos que facilitan su comprensión, ya que nos suele atraer los patrones repetitivos incluso en la edad adulta. Esto puede ayudar a minimizar las dificultades que los aprendientes de ILE encuentran para expresarse en público. Por el contrario, esta necesidad de cumplir con los patrones rítmicos en las letras de las canciones hace que el lenguaje adquiera en ocasiones un carácter artificial.

Además, habría que destacar el valor añadido de la melodía a las letras de las canciones. Fonseca-Mora (2000) apunta al potencial de la melodía para crear vínculos

relacionados con la memoria particularmente fuertes, ya que una melodía que es familiar parece actuar como una poderosa estrategia nemotécnica incluso cuando las palabras se presentan como una secuencia lineal sin una estructura sintáctica (Tamminen et al., 2017). Con respecto a elementos musicales más técnicos, Levitin (2006) destaca el impacto emocional de una canción a través de lo que se conoce como síncope, es decir, cuando una nota se anticipa a su tiempo, añadiendo emoción. En este sentido, tanto las expectativas musicales como los silencios también inciden en la experiencia musical, creando emoción. Estos silencios musicales crean emoción debido a que los oyentes no reciben lo que esperan en un momento determinado de la canción. Sirva como ejemplo los silencios en *Space Cowboy*, que se utilizan para crear melancolía. Kacey Musgraves (2018) canta, “*You can have your space, cowboy, I ain’t gonna fence you in*”, viendo el final de una historia de amor tan inevitable como una puesta de sol.

Atendiendo a la edad de los estudiantes, en la enseñanza del ILE normalmente se han utilizado aquellas canciones que contienen los contenidos léxicos y gramaticales acorde al nivel de los aprendientes. El uso de canciones infantiles, cánticos y canciones populares son generalmente utilizadas en las primeras etapas del aprendizaje de la lengua materna y de una LE. Debido a la baja competencia de los estudiantes en estas etapas, las canciones suelen utilizarse desde otro enfoque y con otra metodología como, puede ser, la del método de Respuesta Física Total de Asher (1967). Este enfoque ayuda a desarrollar el conocimiento del vocabulario a través de las canciones como, por ejemplo, las que tratan sobre el cuerpo humano, *Heads, shoulders, knees and toes*, o sobre los días de la semana, *Monday, Tuesday, ..., etc.* Este tipo de canciones se utilizan principalmente para crear rutinas a través de las estructuras rítmicas o para transmitir valores y mostrar la cultura de la lengua de estudio como, por ejemplo, las canciones navideñas.

En etapas posteriores, el uso de canciones folclóricas en la clase de inglés suele estar ligado a la enseñanza de aspectos socioculturales y socioemocionales. Entre las ventajas de su uso para el aprendizaje de una LE, se podría citar la relativa simpleza de los textos y versos en los que se repite una misma idea, haciendo que sus letras sean más memorables y fáciles de retener. En estas etapas educativas, los estudiantes han desarrollado sus propios gustos musicales y pueden utilizarse canciones de distintos géneros. De este modo, es factible el uso de canciones *rap* para centrar su estudio simplemente en la importancia de la rima dentro de estas composiciones musicales (Hirjee y Brown, 2010) o las canciones del género *country* para desarrollar las habilidades orales a través de letras con contenidos emocionales (Fernández-García, 2016).

Atendiendo a la temática sobre la que tratan algunas letras de canciones, también se puede considerar a este tipo de recursos como material auténtico. En cuanto al contenido de las letras de las canciones, Murphey (1990) destaca la posibilidad que estas presentan para poder ser interpretadas como un sistema abierto sin un significado cerrado, permitiendo que el alumnado se involucre en el proceso de narración y transmisión de ideas, dando rienda suelta a sus emociones e imaginación. Hay que destacar que las letras de las canciones incluyen una variedad de contenidos que, en ocasiones, son flexibles para su implementación en todos los niveles y grupos de edades, proporcionando al alumnado de una LE una amplia exposición a materiales auténticos (Farmand y Pourgharib, 2013; Titus, 2017). Esto permite que el alumnado se involucre más fácilmente en el aprendizaje de un idioma y aumente su motivación (Kellem, 2009).

En relación al *input* afectivo en las letras de las canciones, destacamos los principios de la psicología positiva, que hace hincapié en la importancia del disfrute de la vida. En este sentido, el efecto positivo asociado a la música es un factor importante que favorece la retención de vocabulario a través de sus letras (Vural, 2018). De hecho, el uso de

canciones en el aprendizaje de una LE no solo promueve emociones y actitudes positivas en el alumnado (Siek-Piskozub, 2016). Por su parte, Schoepp (2001) explica que, gracias a la naturaleza repetitiva y consistente de sus letras, las canciones sirven como un punto de partida muy efectivo para la producción creativa del lenguaje. Por otra parte, existen estudios sobre el uso de las metáforas emocionales en las letras de las canciones comerciales en lengua inglesa y castellana para transmitir valores y creencias entre el alumnado adolescente (Camacho-Díaz y Fonseca-Mora, 2021).

Por otro lado, existen canciones que transmiten emociones de distinta forma: algunas cuentan historias memorables y conmovedoras con la que los estudiantes pueden sentir empatía o entenderlas desde sus propias vivencias (Shen, 2009). Murphey (1990) destaca que las canciones expresan sentimientos que pueden provocar una reacción en el oyente sobre los hechos narrados, ya que estas pueden adquirir fuertes asociaciones emocionales con personas, sucesos y lugares. Es el caso de la gran mayoría de las canciones del género *country*, que tienen como característica principal la fiel reproducción de la vida diaria (Buckley, 1979) y que, además, tratan temas muy distintos con los que los estudiantes pueden conectar a través de sus letras (Fernández-García, 2016). Por otro lado, también existen otras canciones cuyas letras incitan a la violencia o transmiten un mensaje provocativo-radical. La transmisión de estos mensajes y su posible adopción por parte de los adolescentes puede repercutir en sus valores y en su discurso (Sánchez-Vizcaíno, 2021).

A continuación, se incluye un estudio sobre el uso de letras de canciones del género *country* con elementos socioemocionales en el aprendizaje de ILE atendiendo a su diversidad de temas. A través de las letras de las canciones y su contenido, se puede decir que el alumnado encuentra una fuente auténtica que puede motivarlos para desarrollar sus

habilidades orales. Cuando existe una buena razón o idea para expresarlos, generalmente nos involucramos más en el proceso de producción oral.

Todos los géneros musicales se pueden utilizar como apoyo para el aprendizaje de una LE, pero los gustos y aversiones musicales del maestro funcionan como un buen punto de partida para crear un entorno de aprendizaje positivo y relajado. Según Levitin (2006), las preferencias musicales están influidas por lo que se ha experimentado con anterioridad, y por si el resultado de tal experiencia fue positivo o negativo. Así, el tipo de sonidos y texturas musicales que se consideran agradables son ampliaciones de experiencias positivas previas. Normalmente, el alumnado está familiarizado con la música tradicional de la zona en la que vive y, como consecuencia, recibe influencias de esta. No debemos olvidar tampoco que la adolescencia está ligada a la construcción de la identidad en una comunidad en concreto. La música ha sido desde hace mucho tiempo extremadamente importante en la formación de esta identidad cultural (Shusterman, 1999). Desafortunadamente, los valores y principios de muchas canciones que son oídas en la radio en la actualidad dejan mucho que desear con respecto a esto. Esta necesidad de pertenecer a un grupo social está indudablemente unida al deseo de ser aceptados y no ser considerados como personas ajenas a la sociedad del momento.

En los Estados Unidos, el género *country* es considerado como el estilo musical americano por excelencia y cuyos oyentes crecen cada año, sobre todo, entre el público joven (ibíd, 1999). Teniendo en cuenta la alarma generalizada sobre las letras de algunas canciones del género urbano, se podría añadir que es un dato positivo, ya que, de esta forma, los adolescentes estarían expuestos a un género genuino que evoca imágenes reales de la vida y sentimientos con los que se pueden sentir identificados. En España, existe una creciente moda entre los jóvenes de estar expuestos a canciones con mensajes

presuntamente misóginos y potencialmente agresivos (Sánchez-Vizcaíno, 2021). La labor de los docentes es proporcionar y transmitir a los estudiantes, en la medida que sea posible, valores y principios sin olvidar de mostrarles la realidad. Por ejemplo, la importancia de luchar por la igualdad entre mujeres y hombres, los peligros que conlleva el consumo de alcohol o los problemas en la comunicación derivados del uso excesivo de las nuevas tecnologías.

En el caso que nos ocupa, sería necesario conocer las particularidades de la música *country* contemporánea como claro ejemplo de música tradicional de un país. En primer lugar, este género musical hunde sus raíces en una cultura que tiene a las clases sociales menos favorecidas en el centro de su creación (Fox, 2014). Puede ocurrir que este tipo de música se compare con un bajo estatus por estar relacionado con la clase social que vive en el medio rural o en zonas menos pobladas de una región. Así, estaríamos hablando del sur de los Estados Unidos de América. Sin embargo, estas composiciones musicales están llenas de sentimiento y cultura propias de los pueblos de donde proceden. En este sentido, existen razones claras de que este género musical ejerce una gran influencia en las emociones de las personas y pueden afectar los sentimientos y la forma de sentir de los jóvenes. Con referencia a esto último, ya se ha mencionado previamente la actual preocupación por algunos mensajes carentes de sentimientos que se pueden escuchar en ciertos estilos urbanos, pues pueden incidir negativamente en el desarrollo de la personalidad de los jóvenes, ya que a menudo llaman al odio o evocan imágenes violentas.

Hay que recordar que las letras son, además, una forma muy importante de comunicarse, sirviendo distintos propósitos. Además de esto, las letras cuentan historias y tienen la capacidad de comunicarse con los oyentes de la misma forma que las personas pueden mantener una conversación y transmitir emociones, expresando sus opiniones (Pettijohn y Sacco, 2009). Si nos referimos a las letras de la música *country*, tendríamos

que dar un paso más. La gran mayoría de las canciones de este género tiene como característica principal la fiel reproducción de la vida diaria (Buckley, 1979; Diamond y Minicz, 1994) y, además, se puede decir que tratan sobre temas muy variados con los que los estudiantes podrían conectar a través de sus letras, facilitando así el desarrollo de las habilidades narrativas del alumnado de ILE (Fernández-García, 2016). Como dijo la leyenda del *country*, Hank Williams, “una canción no es nada más que una historia escrita con música” (Freeman, 1994: 96). Las canciones *country* hablan sobre la vida real, sobre recuerdos y reacciones ante cosas que son auténticas y que nos ocurren a todos (Diamond y Minicz, 1994; Lewis, 1993). A diferencia de otros géneros musicales, las canciones de este estilo están caracterizadas por combinar simplicidad instrumental con historias líricas que son contadas en apenas ‘tres minutos’ (Thaxton y Jaret, 1979). Asimismo, sus letras a menudo reflejan preocupaciones de la vida real como pueden ser el amor, la amistad, el trabajo, la religión o la familia. La autenticidad de sus letras es, sin duda, el elemento más importante de estas composiciones musicales (Shusterman, 1999) y suponen una fuente importante de socialización cultural y emocional (Legare y WentWorth, 1996).

El objetivo central del estudio llevado a cabo por Fernández-García (2016) fue demostrar la utilidad de las letras de canciones *country* para desarrollar las habilidades orales de los aprendientes de ILE teniendo en cuenta su temática y estructura. Por ello se analizaron las temáticas y los elementos de la estructura narrativa de las letras de las canciones de música *country*. En primer lugar, se analizó la idoneidad de los temas que se tratan en las letras del género *country* a partir de un corpus de 258 canciones publicadas en el periodo de 2000 al 2017. El análisis de la muestra de canciones permitió identificar 24 temáticas diferentes, siendo las categorías más representativas en la muestra la cultura americana (10,85%) o la adolescencia (9,30%). En la actualidad, el discurso de la música *country* ha ido evolucionando como un constructo social y en el que poco a poco se habla

de temas que dejan de ser tabú en la sociedad americana del siglo XXI como, por ejemplo, el papel dominante de las mujeres en todas las esferas de la vida<sup>10</sup>, las relaciones entre personas del mismo sexo y sus derechos<sup>11</sup> o el descontento por las políticas agresivas<sup>12</sup>. En cierto modo, esto ha sido posible a los cambios en políticas sociales y a la globalización que ha hecho posible, entre otras cosas, que nos acerquemos a otras culturas y desarrollemos nuestros pensamientos e ideas. Ahora, aparecen letras en las canciones *country* que hablan sobre los problemas y vivencias de los adolescentes<sup>13</sup>, el uso de las tecnologías y su incidencia en las relaciones personales<sup>14</sup> o el descontento social por el peligro que corren los valores humanos<sup>15</sup>. A pesar de que no todos se sienten atraídos por este género musical, no se puede discutir el hecho de que nos relacionaríamos con las historias que se cuentan a través de estas canciones. Temas como los mencionados anteriormente les ocurren a los estudiantes o, al menos, son conocedores de estos sucesos diarios. A partir de este estudio, se ha sugerido que el uso de las letras de canciones *country* en la enseñanza del ILE supone una herramienta útil y enriquecedora que puede facilitar el desarrollo de las habilidades orales del alumnado.

---

<sup>10</sup> *She's Not Just a Pretty Face*, de Shania Twain (2002), donde la voz narrativa hace un repaso de todos los puestos de trabajo a los que la mujer ha accedido después de una larga historia de rechazo: “*She coaches a football team/ She’s a geologist/ a romance novelist / She’s a mother of three / She’s a soldier / she’s a surgeon, / she’ll save your life*”.

<sup>11</sup> *Follow Your Arrow* de Kacey Musgraves (2013).

<sup>12</sup> *Not Ready to Make Nice* de Dixie Chicks (2012). Canción como protesta al boicot que sufrió este grupo americano tras hacer un comentario en contra del presidente de los Estados Unidos en 2004.

<sup>13</sup> En *Sierra*, de Maddie y Tae (2015), la historia gira en torno al acoso escolar que sufren algunos adolescentes.

<sup>14</sup> En *Selfie#theInternetisforever*, de Brad Paisley (2017), se advierte del exceso de información que damos a través de las redes.

<sup>15</sup> En *California Girls*, de Gretchen Wilson (2006), se hace una crítica del materialismo en el que viven algunas personas arrastradas por el deseo de tener buen aspecto.

Volviendo a la idea que se plantea en el estudio llevado a cabo por Fernández-García (2016), la variedad de temas que aparecen en el género *country* podría mejorar las habilidades orales de los estudiantes. La temática que aparece reflejada en las letras de estas canciones cuenta sucesos universales con los que los aprendientes de inglés pueden sentirse reflejados o pueden conocer. Por lo general, las historias son motivadoras y desafiantes, pudiendo provocar en el estudiante una respuesta de risa, tristeza o compasión y, además, ayudan a desarrollar nuestra creatividad hasta el punto de poder plasmar nuestros sentimientos a través de narraciones (Isasti, 2013). En efecto, ya que las historias activan nuestros sentimientos, se pueden asociar las letras de estas canciones con una temática en concreto y desarrollarla en una narración como reacción emocional e intelectual a los eventos que se presentan en la canción (Hirvela, 2001). Un claro ejemplo de esto aparece en el ensayo *The Storyteller*, de Walter Benjamin, donde describe la importancia de captar la atención del oyente no solo a través de las letras sino también de la voz narrativa como, por ejemplo, es el caso de las canciones *country*, una narración a menudo en primera persona que habla sobre diferentes episodios de la vida (Shusterman, 1999).

Deacon y Murphey (2001) sostienen que las historias ofrecen a los estudiantes la posibilidad de escuchar el lenguaje en un contexto determinado en vez de una forma aislada e introducen nuevo vocabulario y estructuras gramaticales que pueden servir para construir una rica red de asociaciones semánticas. Además, permiten acercar al alumnado una de las variedades de la lengua inglesa, es decir, la variedad *General American (GA)* y es esta la realidad de la que tienen que ser conscientes los aprendientes de ILE, ya que la variedad que se enseña normalmente en clase es la que se considera ideal pero que pocos angloparlantes usan.

Otra de las posibilidades que ofrecen estas letras musicales es el empleo de diálogos para desarrollar esta habilidad. Las canciones *country* a menudo incorporan diálogos en sus letras, utilizando el estilo directo y creando una conexión más natural entre el hilo argumental y las propias letras. *Travelin' Soldier*, de Dixie Chicks (2002), ilustra perfectamente esta idea<sup>16</sup>:

*Two days past eighteen / He was waiting for the bus in his army Green /  
Sat down in a booth in a cafe there / Gave his order to a girl with a bow in  
her hair / He's a little shy so she gives him a smile / So he said, "Would  
you mind sitting down for a while / And talking to me? I'm feeling a little  
low." / She said, "I'm off in an hour and I know where we can go." / So,  
they went down and they sat on the pier / He said, "I bet you got a boyfriend  
but I don't care, / I got no one to send a letter to. / Would you mind If I sent  
one back to you?"*

Si añadimos que el contexto de esta historia musical es la guerra de Vietnam para la que muchos soldados jóvenes fueron reclutados y de donde no sabían si volverían a sus casas, el impacto emocional aumenta. Aunque las letras de cualquier canción pueden estar abierta a cualquier interpretación, siempre están relacionadas con una temática o transmiten un mensaje en concreto por lo que resulta más llamativo a la hora de trabajar con ellas. Así, se podría desarrollar una narración paralela con otro conflicto como marco de fondo o se puede establecer un paralelismo en el que el hilo argumental sea la supervivencia de los personajes en cualquier otra situación.

---

<sup>16</sup> Recuperado de <http://www.metrolyrics.com/travelin-soldier-lyrics-dixie-chicks.html>

## *Conclusiones*

La efectividad de la música y, en particular, las canciones en el aprendizaje de una LE ha sido demostrada a través de numerosos estudios que han tenido en cuenta tanto el entrenamiento musical como la experiencia musical sin una formación formal.

Por lo que se refiere a los recursos musicales, el interés por utilizar otros medios como las letras de las canciones o vídeos musicales en el aula ha crecido en los últimos años. Estudios recientes han corroborado su efectividad para desarrollar las distintas habilidades de una lengua. Asimismo, hemos podido comprobar que estos recursos son útiles para desarrollar las habilidades orales del alumnado.

Además de los beneficios de la música en el aprendizaje, se ha hecho especial hincapié en su carácter socioemocional para desarrollar las habilidades emocionales. En este sentido, se ha demostrado que existen letras de canciones con temas emocionales con los que el alumnado puede sentirse identificado. Igualmente, existen estudios que han demostrado que el alumnado desarrolla sus habilidades orales de forma más efectiva en un ambiente relajado cuando se tratan temas con los que se sienten motivados.

Entre las actividades para desarrollar las habilidades orales, se han destacado los debates en clase a través de las letras de las canciones y vídeos musicales como material adicional, pero pocos estudios se han centrado en el impacto de canciones cuyas letras hablan de temas que proporcionan *input* afectivo, con las que el alumnado se pueda identificar, sobre la habilidad de producción oral. En este sentido, se ha destacado en el presente capítulo el caso de las letras de las canciones del género *country* contemporáneo.

No hay duda de que las canciones han tenido un papel muy importante en el aprendizaje de una LE. Sin embargo, existen pocos estudios que hayan destacado la efectividad de las canciones con letras emocionales para desarrollar las habilidades orales

del alumnado de ILE. Así, conocer el grado de comprensión emocional y su relación con las habilidades orales del alumnado de inglés además de su experiencia musical o respuesta emocional a la música podría facilitar el desarrollo de materiales didácticos que tengan como objetivo el desarrollo de la competencia oral.

## Capítulo V

# ESTUDIO DE LA PRODUCCIÓN ORAL DEL ALUMNADO DE INGLÉS: SU CONEXIÓN CON LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN EMOCIONAL, DISPOSICIÓN A COMUNICARSE Y EXPERIENCIA MUSICAL

### *Introducción*

La importancia de la producción oral en los programas y planes de estudio de una LE condujeron a una mayor investigación en esta área, con el foco en gran medida en la necesidad de medir esta habilidad (Correia, 2016). Por lo tanto, se ha prestado considerable atención tanto a la evaluación como al contexto en el que esta tiene lugar. Sin embargo, a pesar de su importancia en la pedagogía del lenguaje y la evaluación, la habilidad de producción oral se ha considerado como una construcción intangible, siendo un desafío evaluarla de manera fiable (Fan y Yan, 2020; Leeming y Harris, 2022).

A diferencia de la producción escrita, la producción oral es espontánea, lo que restringe en gran medida la posibilidad de planificar el discurso antes de procesarlo y producirlo. Por lo tanto, el profesorado tiene que juzgar, en tiempo real, la producción o interacción relacionada con varios aspectos del mensaje del alumnado. Al evaluar esta habilidad, entran en juego múltiples factores que potencialmente afectan el rendimiento del alumnado y, posteriormente, a su puntuación en las pruebas de evaluación (Fulcher, 2015; McNamara, 1996).

La mejor forma de evaluar el dominio de la producción oral de los estudiantes carece de consenso entre los investigadores. Ante esta situación, parece que se ha optado por un enfoque holístico de la evaluación de la producción oral del alumnado, es decir,

no basta solo con recoger datos a través de muestras de voz (Correia, 2016). El proceso de evaluación de esta habilidad puede tomar muchas formas, desde las más simples con simulacros o a través de la observación del profesorado, a más complejas como las actividades sociales e interactivas, por ejemplo, debates, dramatizaciones o entrevistas. En este sentido, basándose en análisis sobre las oportunidades comunicativas en el contexto del aprendizaje de una LE, Shumin (2012) establece que proporcionar a los estudiantes tareas comunicativas significativas sobre temas relevantes puede facilitar su disposición a participar en clase, estimulando de esta manera la comunicación y la interacción.

Como se ha dicho, debido a su naturaleza, la valoración de las habilidades orales se ha considerado imprecisa desde una perspectiva cualitativa. Por ejemplo, Douglas y Selinker (1993) sostienen que los evaluadores, a pesar de trabajar con las mismas rúbricas de puntuación, pueden llegar a calificaciones similares por razones muy diferentes. Es decir, el alumnado que está siendo evaluado puede producir interpretaciones cualitativamente bastante diferentes y, sin embargo, recibir calificaciones parecidas.

En relación a los parámetros que se han tenido en cuenta en distintas investigaciones para poder valorar las habilidades orales del alumnado de una LE, los más utilizados han sido la precisión y complejidad gramatical, el vocabulario, la fluidez y la pronunciación. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por Iwashita et al. (2008), en el que se presentaba la relación entre una serie de parámetros evaluables de la habilidad de producción oral y la puntuación otorgada, se pudo comprobar que el conocimiento léxico y la fluidez del alumnado tenían un mayor impacto sobre su producción oral.

En cuanto a la fluidez, a menudo se la ha relacionado con la precisión del habla (Brumfit, 1984). Con respecto a este contraste, Schmidt (1992) sostiene que existen algunos estudiantes que realmente saben inglés, pero no lo hablan con fluidez, y, por el

contrario, otros que hablan con fluidez, pero no lo hacen con mucha precisión gramatical. Así, el habla fluida es automática, no requiere mucha atención o esfuerzo, y se caracteriza por el hecho de que "los procesos psicolingüísticos de planificación y producción del habla funcionan fácilmente y eficientemente" (Lennon, 1990: 391). Por el contrario, un discurso sin fluidez requiere mucho esfuerzo y mucha atención, de modo que los hablantes que no demuestran fluidez oral presentan muchas dudas y titubean constantemente (Schmidt, 1992). Con respecto a la medición de la fluidez, Mohle (1984) ha sugerido la velocidad del habla, la duración y las pausas silenciosas, la duración del habla fluida entre pausas, la frecuencia y distribución de pausas llenas, y la frecuencia de repeticiones y autocorrecciones como posibles medidas.

Otro de los elementos que se han tenido en cuenta para poder valorar el nivel de producción oral del alumnado de una LE es la complejidad y precisión sintáctica. De hecho, la complejidad, la precisión y la fluidez se consideran hoy en día como las dimensiones cualitativas del uso del lenguaje (Housen et al., 2012). Para poder medir la complejidad sintáctica, en primer lugar, se ha definido la complejidad en el uso del lenguaje, considerando tanto sus aspectos cuantitativos (longitud, proporciones, frecuencia) como cualitativos (tipo de proposición). La longitud, la cantidad de inserción y la frecuencia de ciertas estructuras sofisticadas (por ejemplo, las llamadas *non-finite clauses*) pueden funcionar como base para la complejidad sintáctica. Se deduce que las unidades de producción largas (por ejemplo, oraciones subordinadas) pueden considerarse más complejas que las unidades cortas. El número de estructuras subordinadas es una de las medidas más utilizadas en los estudios de complejidad sintáctica, especialmente en los estudios de una LE (Ellis y Barkhuizen, 2005). De igual modo, Silva et al. (2010) estudiaron la complejidad sintáctica en la L1 de estudiantes

españoles donde se utilizaron como medidas principales la longitud, el número de unidades T<sup>17</sup> y el número de proposiciones subordinadas por unidad T.

Por su parte, Lintunen y Mäkilä (2014) llevaron a cabo un estudio para conocer la importancia del nivel de complejidad sintáctica en los resultados sobre la habilidad de producción oral en su alumnado. Este estudio se centró en la recogida de datos de las producciones habladas y escritas en inglés de 18 estudiantes finlandeses, teniendo en cuenta la complejidad sintáctica. Como las unidades de segmentación del idioma hablado principalmente provienen de estudios de fluidez, estos autores realizaron un experimento con unidades T y comprobaron cómo el uso de esta unidad como base de la segmentación del lenguaje hablado influye en los resultados. Usando esta unidad, se pudo demostrar que el lenguaje hablado puede estar más relacionado con el lenguaje escrito en su complejidad sintáctica.

Sobre el componente léxico, las medidas más populares utilizadas en la descripción del léxico en cualquier producción oral de una LE son la densidad léxica y la variación léxica (Laufer y Nation, 1995). Dado que las palabras léxicas son las que transmiten principalmente información, un texto es considerado denso si contiene muchas palabras de este tipo en relación con el número total de palabras, es decir, palabras léxicas y funcionales. La variación léxica, por su parte, es la relación *token/type*, dicho de otro modo, la relación en porcentaje entre las diferentes palabras en el texto y el número total de palabras en ejecución. Otra medida empleada con menos frecuencia es la longitud de la unidad T y la longitud de la unidad T sin errores (Cohen, 1989).

Como se puede observar, la medición de la producción oral supone un reto de por sí. Sin embargo, no se puede analizar de forma aislada, pues, existe una serie de

---

<sup>17</sup> Las unidades T (*terminable units*) se pueden definir como la división más corta que se puede hacer de una oración y consisten en una oración principal más otras oraciones subordinadas que se incluyan en esta (Hunt, 1970).

constructos que podrían estar relacionados con esta habilidad, a saber, la habilidad de comprensión emocional, la disposición del alumnado a comunicarse en clase, la experiencia musical y la respuesta emocional del alumnado a la música. A pesar de que se ha demostrado que existe relación entre la competencia emocional y la producción oral del alumnado de una LE (Afshar y Rahimi, 2015; Bora, 2012; Chen, 2008; Lopes et al., 2004), la comprensión emocional como subtipo de la teoría de la IE no se ha analizado como tal en el contexto del aprendizaje de ILE. Por otro lado, la disposición a comunicarse en el aula ha sido considerada como un paso preliminar para desarrollar la comunicación oral en una LE (MacIntyre et al., 1998; Saito et al., 2018). Sin embargo, esta relación no se ha demostrado en el contexto del aprendizaje de ILE de aprendientes españoles en la ESO. Asimismo, no existen estudios que hayan analizado si hay alguna conexión entre la producción oral del alumnado español de ILE y su experiencia musical y respuesta emocional a la música. Por tanto, el objetivo principal de este trabajo es analizar la relación entre la producción oral del alumnado español de ILE en la ESO y estos constructos.

El presente capítulo comienza por enmarcar los objetivos, así como las preguntas de investigación que han guiado este trabajo, cuya consecución se analizará en base a los resultados que se obtengan en el estudio. Para ello, en primer lugar, se contextualiza este estudio proporcionando datos acerca del mismo y de los participantes. De igual modo, se describen las principales características de los centros educativos que han participado en el mismo. Posteriormente, se detallan las herramientas que se han utilizado, así como los procedimientos que se han seguido durante la investigación. Finalmente, se analizan estadísticamente los datos obtenidos a partir de distintas correlaciones. Los resultados permiten establecer distintas relaciones entre las variables propuestas.

### *5.1. Objetivos*

El objetivo central de estudio es analizar la conexión entre la habilidad de producción oral de los estudiantes de ILE y una serie de variables. Entre estas variables se encuentran la habilidad de comprensión emocional, la disposición de los estudiantes a comunicarse en la clase de inglés y su experiencia musical. Además, se tiene en cuenta la respuesta emocional del alumnado a la música. De este modo, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existe alguna relación entre la producción oral del alumnado de ILE y su habilidad de comprensión emocional?
2. ¿Existe relación entre la producción oral del alumnado de ILE y su disposición a comunicarse en clase?
3. ¿Tiene la producción oral del alumnado de ILE conexión con su experiencia musical y su respuesta emocional a la música?
4. ¿Tiene la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE relación con su experiencia musical y su respuesta emocional a la música?
5. ¿Existe alguna relación entre la experiencia musical del alumnado y su respuesta emocional a la música?
6. ¿Existe alguna conexión entre la habilidad de comprensión emocional y la disposición a comunicarse del alumnado de ILE?

### *5.2. Método de investigación*

En primer lugar, se describen las características de los centros educativos donde se ha realizado el estudio. Posteriormente, se analizan las principales características del

alumnado participante. Asimismo, se incluyen las herramientas que se han utilizado para recabar información sobre los participantes, así como los procedimientos seguidos.

### *5.2.1. Muestra de población*

El estudio se ha realizado sobre una muestra de estudiantes que estudian en el cuarto curso de ESO en tres centros educativos de la provincia de Huelva y que comparten características similares en relación a su edad y clase social.

#### *5.2.1.1. Características del centro educativo*

Los centros educativos que han participado en el estudio están ubicados en una zona urbana con una población de clase media cuyo interés por los idiomas modernos, especialmente el inglés, está aumentando. La apertura de nuevas escuelas de idiomas en los alrededores demuestra este particular interés por las lenguas extranjeras. Tanto el Centro 1 como el Centro 2, ambos institutos concertados, están dentro de la red de centros bilingües de Andalucía. En cuanto al Centro 3, se trata de un centro público que no se encuentra en dicha red de centros bilingües.

Por otra parte, cabe destacar que la cultura y el deporte están presentes en este ámbito. Existe una biblioteca donde los estudiantes del barrio pueden pasar su tiempo libre y tener acceso a recursos digitales, aunque estas familias tienen acceso a Internet y poseen ordenadores y tabletas en casa.

### 5.2.1.2. Participantes

Un total de 124 estudiantes de ESO han participado en el presente estudio. Este alumnado recibe cuatro horas de clases de inglés todas las semanas. La distribución del alumnado por centros es la siguiente: dos grupos del cuarto curso del Centro 3 (Centro 3 A y B) componen el 38,7 % del total de participantes, tres grupos del cuarto curso del Centro 2 (Centro 2 A, B y C) suponen el 43,5% del total y un grupo del cuarto curso del Centro 1 representan al 17,7 % del total de participantes. Del total de estudiantes, el 38,7% no recibe una educación bilingüe (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Número de estudiantes por centro*

		<b>Alumnado</b>		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<b>Centro</b>	3 A	22	17,7	17,7
	3 B	26	21,0	38,7
	2 A	23	18,5	57,3
	2 B	18	14,5	71,8
	2 C	13	10,5	82,3
	1	22	17,7	100,0
	Total	124	100,0	

Con respecto al género, los participantes están compuestos por 64 alumnos y 60 alumnas (Tabla 7).

**Tabla 7**

*Género del alumnado por centro*

		<b>Centro</b>					
		3A	3B	2A	2B	2C	1
<b>Género</b>	Masculino	8	18	6	5	8	15
	Femenino	14	8	17	13	5	7

Mientras que el Centro 3 es el centro educativo con mayor número de alumnas participantes (n=26), el Centro 2 cuenta con mayor número de alumnos (n=35).

En relación a la edad de los participantes, tanto los alumnos como las alumnas tienen una edad media de 16 años. Además, hay que destacar que la edad de los estudiantes repetidores no ha afectado a este dato (Tabla 8).

**Tabla 8**

*Edad de los participantes*

		<b>Edad</b>			
		Media	Máximo	Mínimo	Desviación estándar
<b>Género</b>	Masculino	15,93	17,95	15,00	,53
	Femenino	16,07	18,90	14,90	,72

### *5.2.2. Instrumentos de recogida de datos*

Este estudio de carácter transversal incluye recogida de datos para análisis tanto cualitativos como cuantitativos. Para evaluar la habilidad oral de los estudiantes de ILE, se han realizado entrevistas orales con la ayuda de dos asistentes cuya lengua materna es el inglés y quienes han supervisado las distintas sesiones orales. Por otra parte, para medir la disposición a comunicarse en el aula, la comprensión emocional, la experiencia musical y la respuesta emocional del alumnado a la música, se han administrado distintos cuestionarios. Todos los participantes dieron su consentimiento informado de acuerdo con el reglamento del comité de ética local.

### 5.2.2.1. Entrevistas orales

Como ya se ha mencionado anteriormente, dos asistentes nativos ingleses han contribuido en la evaluación de las habilidades orales de los participantes. Estas entrevistas se han realizado con el consentimiento informado de los participantes, teniendo en cuenta que han sido grabadas con una grabadora de voz.

La entrevista consistía en la descripción de una imagen durante un minuto. Para evitar cualquier contaminación entre los participantes del mismo centro, se utilizaron tres imágenes distintas (Anexo II). Estas sesiones de entrevistas fueron grabadas y guardadas en archivo WAV para, posteriormente, transcribir las muestras por medio del programa *oTranscribe* (Bentley, 2013), que permite la reproducción y la transcripción de textos de forma simultánea.

Una vez que se agruparon las transcripciones por grupo y centro, se analizaron en base a diferentes parámetros lingüísticos. Para el análisis de la producción oral del alumnado se han tenido en cuenta las siguientes variables: número de palabras (*Token*), clases de palabras (*Type*), longitud media del enunciado o *Mean Length of Utterance* (MLU), alocuciones sin errores o *Error-free Utterances* y fluidez (*Speech rate*).

Para poder determinar la validez de las variables que se han tenido en cuenta a la hora de evaluar la habilidad de producción oral de los participantes, primero se ha realizado un Análisis Factorial Confirmatorio [AFC] (Tabla 9).

**Tabla 9***Prueba de KMO y Barlett*

<b>Prueba de KMO y Barlett</b>		
<b>Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo</b>		,887
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	Aprox. Chi-cuadrado gl Sig.	1558,256 10 ,000

En este sentido, es adecuado llevar a cabo el AFC, ya que la medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sobre la adecuación de muestreo es mayor que .60 y la prueba de esfericidad de Bartlett es menor que .05 (Tabla 10).

**Tabla 10***Comunalidades*

	<b>Factor</b>
<i>Token</i>	,999
<i>Type</i>	,970
<i>MLU</i>	,821
<i>Speech rate</i>	,988
<i>Error-free utterance</i>	,998

Se denominan Comunalidades a la proporción de la varianza explicada por los ítems en el AFC que se ha obtenido.

En la Tabla 11 se puede ver la varianza total de la producción oral.

**Tabla 11***Varianza total de la producción oral*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,662	93,238	93,238	4,585	91,710	91,710
2	,273	5,467	98,704			
3	,045	,902	99,606			
4	,017	,345	99,951			
5	,002	,049	100,000			

Método de extracción: máxima probabilidad.

Como se puede observar, el AFC revela que estas variables forman un factor, al que se le puede llamar producción oral. Explican más del 90% de la varianza del factor y todas saturan muy alto en esa dimensión. Por lo tanto, se concluye que el factor producción oral está formado por *Token*, *Type*, *MLU*, *Speech rate* y *Error-free utterances*.

Para conocer la variación léxica del alumnado, se tuvo en cuenta la relación entre el número de palabras y las clases de palabras (*Tokens/Types*). De este modo, se ha podido examinar el conocimiento de vocabulario en la lengua inglesa de los estudiantes calculando la relación entre las diferentes palabras de un texto o *Types* y el número total de palabras consecutivas o *Tokens* (Laufer y Nation, 1995). Esto se realizó a través del programa *VocabProfile* (Cobb, 2002), que mide el número de palabras utilizadas durante el tiempo permitido y la variedad de vocabulario utilizada. Por consiguiente, se entiende que los hablantes más competentes en variación léxica utilizan una gama más amplia de palabras (Iwashita et al., 2008).

Con respecto a la precisión gramatical, esta se midió considerando las llamadas *Error-free utterances* o alocuciones sin errores, que se calcularon dividiendo el número total de errores entre tokens utilizados, incluyendo errores cometidos con respecto al

tiempo verbal, el uso de pronombres en tercera persona del singular, los marcadores del plural, el uso de las preposiciones o el orden de las palabras (Iwashita et al., 2008). Este análisis y su posterior evaluación se realizó con la ayuda de los dos asistentes nativos. Al contar los errores de cada transcripción, en primer lugar, se excluyeron aquellas características relacionadas con la reparación de un acto comunicativo como pueden ser titubeos o extensión de palabras.

Respecto a la complejidad gramatical, se tuvo en cuenta la *Mean Length of Utterance (MLU)* o longitud media del enunciado. La complejidad gramatical se refiere a las características y relación entre enunciados, es decir, el uso de conjunciones y, en particular, la presencia de subordinación. La *MLU* de cada transcripción se midió calculando el número de morfemas por enunciado (Iwashita et al., 2008). Para realizar el cálculo de la *MLU*, se introdujeron las transcripciones en una base de datos desarrollada por *Computerized Language Analysis (CLAN; MacWhinney, 1999)*.

Finalmente, la fluidez del habla del alumnado se midió por medio del parámetro *Speech rate*. Esta se calculó dividiendo el número total de sílabas producidas en una muestra por el tiempo total expresado en segundos, es decir, sesenta segundos (Ortega, 1999).

#### 5.2.2.2. *Situational Test of Emotional Understanding – Brief*

Con el objeto de conocer la comprensión emocional del alumnado de ILE, se administró la versión simplificada del cuestionario *Situational Test of Emotional Understanding – Brief (STEU-B; Allen et al., 2014)*. Esta prueba se basa en modelos de habilidad y resulta más adecuada que los modelos de autoinforme, pues permite evitar cualquier posible

sesgo. Este cuestionario evalúa el grado de comprensión emocional, un componente clave de la IE. El grado de fiabilidad de esta escala es de .71 (MacCann y Roberts, 2008).

La comprensión y finalización de la prueba implican el conocimiento previo del vocabulario de las emociones en la lengua materna de los estudiantes (Mayer et al., 1999). Para ello, el cuestionario original ha sido traducido a su lengua materna, es decir, el castellano (Anexo III). La teoría de la valoración de Roseman (2001) fue la base para la construcción de ítems y la puntuación de esta escala. Las teorías de valoración de las emociones sostienen que estas son generadas por las valoraciones de un individuo sobre una situación (Roseman y Smith, 2001). En el caso de la teoría de Roseman, aparecen 17 emociones en respuesta a combinaciones particulares de 7 valoraciones situacionales (motivo-consistencia, atribución causal, certeza, potencial de control, imprevisto, estado motivacional y origen del problema). Por ejemplo, la alegría sería la respuesta emocional cuando una situación deseada llega a buen término. En el *STEU-B*, estas combinaciones se utilizaron para desarrollar viñetas que representan cada emoción, así como determinar la respuesta correcta en cuanto a qué emoción está presente en cada una de ellas. El *STEU-B* consta de 19 situaciones que representan una emoción específica con opción múltiple. En cada ítem, se les pidió a los estudiantes que eligieran cuál de las cinco posibles emociones es más probable que resulte de la situación descrita. Así, cada ítem supone un punto, lo que supone un total de 19 puntos en todo el cuestionario.

#### 5.2.2.3. *Willingness to Communicate Scale*

Para recabar información sobre la disposición del alumnado a comunicarse en la clase de inglés se le administró una versión adaptada al castellano del cuestionario *Willingness to Communicate Scale* (*WTC*; McCroskey y Richmond, 1985). Este cuestionario consta de

diez declaraciones relacionadas con la disposición a comunicarse en la clase de inglés y que los participantes deben contestar en base a una escala de Likert (Anexo IV). Así, se pidió al alumnado que eligiera el grado de conformidad con cada una de las declaraciones, siendo 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo.

#### *5.2.2.4. Absorption in Music Scale y experiencia musical*

Por lo que se refiere a la experiencia musical y la respuesta emocional a la música del alumnado, se ha utilizado el cuestionario *Absorption in Music Scale* (AIMS; Sandstrom y Russo, 2013) traducido al castellano. Este cuestionario consta de 34 ítems relacionados con la respuesta emocional a la música (Anexo V). Así, ha servido para identificar a aquellos estudiantes con una fuerte respuesta emocional a la música. Con una escala de Likert de cinco puntos, se pidió al alumnado que calificara el grado de respuesta emocional a la música a través de diferentes situaciones.

Asimismo, se ha incluido una pregunta para identificar al alumnado con experiencia musical. Para informar de esta experiencia musical, se tuvo en cuenta que los estudiantes fueran miembros de algún coro, tocaran un instrumento musical o asistieran a clases de música.

#### *5.2.3. Procedimientos*

Tras haber obtenido el consentimiento de los participantes, se realizaron las entrevistas orales y se administraron los cuestionarios. Tanto las sesiones de entrevistas como los cuestionarios se realizaron en dos días en cada uno de los tres centros educativos participantes. En el primer día se realizaron algunas sesiones de entrevistas y se

administró el cuestionario sobre la respuesta emocional del alumnado a la música. El resto de entrevistas y cuestionarios se administraron en el segundo día. Todas las sesiones de entrevistas tuvieron lugar en una sala del centro educativo con un ambiente tranquilo, donde cada estudiante fue convocado individualmente. La duración de las entrevistas fue de un minuto por cada estudiante.

Tras la obtención de los datos de las sesiones orales, se administraron tres cuestionarios para recabar información sobre la habilidad de comprensión emocional, la disposición a comunicarse en clase y la respuesta emocional a la música del alumnado de ILE. La duración del cuestionario sobre la respuesta emocional a la música que, además, contaba con una pregunta para conocer la experiencia musical del alumnado, fue de 30 minutos. En cuanto a la duración del cuestionario sobre la comprensión emocional del alumnado, esta fue de 15 minutos. Finalmente, para el cuestionario sobre la disposición a comunicarse del alumnado en clase se necesitaron 10 minutos.

### *5.3. Resultados*

#### *5.3.1. Análisis de los datos*

Teniendo en cuenta los objetivos presentados anteriormente, se muestra un análisis descriptivo de las distintas pruebas, además de las correlaciones entre las variables. Todos los análisis estadísticos del presente estudio se llevaron a cabo utilizando el programa estadístico 21.0 SPSS. En primer lugar, se incluyen una serie de análisis descriptivos teniendo en cuenta las variables que conforman este estudio. Así, se presentan los datos obtenidos en las entrevistas orales teniendo en cuenta los distintos parámetros, además de los datos extraídos de las pruebas que se han utilizado para medir la habilidad de comprensión emocional, la disposición a comunicarse y la experiencia musical de los

participantes. Seguidamente, para establecer una posible conexión entre la habilidad de comprensión emocional, la disposición a comunicarse y la respuesta emocional a la música de los estudiantes de ILE con su habilidad de producción oral, se realizaron una serie de análisis correlacionales. Finalmente, se realizaron pruebas *t* para comprobar la relación de la experiencia musical de los estudiantes con su habilidad de producción oral, comprensión emocional y respuesta emocional a la música. Además, estas pruebas se han utilizado para conocer si existen diferencias en cuanto al género.

### 5.3.1.1. Descriptivos

A continuación, se muestran los estadísticos descriptivos de las variables que evalúan la producción oral de los participantes a partir de las entrevistas orales (Tabla 12).

**Tabla 12**

*Estadísticos de la producción oral del alumnado según distintos parámetros*

	<i>Token</i>	<i>Type</i>	<i>MLU</i>	<i>Speech rate</i>	<i>Error -free utterance</i>
<b>Media</b>	41,48	25,15	8,3145	,8548	38,44
<b>Mediana</b>	35,00	23,00	7,6000	,7150	32,50
<b>Desviación estándar</b>	26,961	13,653	3,86416	,57699	27,276
<b>Mínimo</b>	2	2	1,50	,06	0
<b>Máximo</b>	124	62	20,75	2,81	120
<b>Percentiles</b> 10	10,00	8,00	3,7100	,2050	6,50
20	16,00	13,00	5,0000	,3500	14,00
25	20,25	15,00	5,6275	,4000	16,25
30	23,50	16,00	6,3000	,4650	19,00
40	29,00	21,00	7,0000	,5800	26,00
50	35,00	23,00	7,6000	,7150	32,50
60	42,00	26,00	8,6000	,8500	38,00
70	51,00	29,00	9,7350	1,0800	46,50
75	59,50	33,00	10,3600	1,1875	54,75
80	67,00	38,00	11,7500	1,4300	67,00
90	83,00	47,00	14,1700	1,7500	81,00

En primer lugar, aparecen los datos agrupados de los participantes, independientemente del centro o género. Al ser una medida creada para este estudio, los datos no son fácilmente comparables con otros estudios anteriores. Por tanto, con el fin de poder interpretar la media del grupo, se han calculado los percentiles para esta muestra. Como se puede observar, la media del parámetro que mide el número total de palabras utilizadas en las intervenciones del alumnado (*Token*) se encuentra cerca del percentil 60. De igual modo, los parámetros que miden las clases de palabras (*Type*), la complejidad gramatical (*MLU*), la precisión gramatical (*Error-free utterances*) y la fluidez (*Speech rate*) también cuentan con una media similar al percentil 60. Esto quiere decir que el 60% de los participantes ha obtenido la puntuación media o inferior. Por otro lado, solo un porcentaje inferior obtiene puntuaciones superiores. Se trata, por tanto, de un grupo heterogéneo en el que una mayoría de estudiantes muestra un nivel intermedio de producción oral, mientras que un grupo reducido de estudiantes muestra habilidades superiores a la mayoría. Asimismo, también hay estudiantes que se encuentran bastante por debajo de la media.

Seguidamente, se presentan los datos referidos a la habilidad de comprensión emocional, atendiendo a la media entre alumnos y alumnas, la diferencia entre centros educativos y la edad del alumnado. Como la escala *STEU-B* es dicotómica (Acierto-Error), se analiza de forma diferente. En primer lugar, se tienen en cuenta las estadísticas del cuestionario *STEU-B* (Tabla 13).

**Tabla 13**

*Estadísticas del cuestionario STEU-B*

<b>Media</b>	<b>Varianza</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>N de elementos</b>
10,32	7,01	2,649	19

Así, se puede comprobar la media ( $M = 10,32$ ) de los 19 ítems que componen el cuestionario *STEU-B*.

A continuación, se muestran los estadísticos descriptivos con los percentiles según los datos obtenidos de los participantes en el cuestionario *STEU-B* (Tabla 14).

**Tabla 14**

*Estadísticos sobre la habilidad de comprensión emocional del alumnado*

		<i><b>STEU-B</b></i>
<b>Media</b>		10,32
<b>Desviación estándar</b>		2,649
<b>Mínimo</b>		2
<b>Máximo</b>		16
<b>Percentiles</b>	25	9,00
	50	10,00
	75	12,75

Los percentiles para esta muestra indican que el 25% de estudiantes está por debajo de una puntuación de 9 con respecto al total. El 50% de los participantes están por debajo de una puntuación de 10. Finalmente, el 75% de los participantes tiene una puntuación menor de 13 puntos. Teniendo en cuenta que la puntuación máxima es de 19 puntos, se puede decir que los niveles de comprensión emocional de los estudiantes son relativamente moderados. Además, se podría añadir que es un grupo bastante homogéneo.

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos y alumnas con respecto a la habilidad de comprensión emocional, se lleva a cabo una prueba *t*. Este tipo de pruebas se utilizan para comprobar si existen diferencias entre dos grupos de sujetos en una variable cuantitativa de intervalo o razón (Tabla 15).

**Tabla 15**

*Media entre alumnos y alumnas en relación a su habilidad de comprensión emocional*

	<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Media de error estándar</b>
<b>media</b>	Femenino	60	11,27	2,291	,296
<b>sujeto</b>	Masculino	64	9,44	2,672	,0334

Como se puede observar, la media de las alumnas es mayor que la de los alumnos en relación a la habilidad de comprensión emocional. Además, se puede decir que estas diferencias son significativas (media  $\pm$  DE; alumnas:  $n = 60$ ;  $11,27 \pm 2,291$ ; alumnos:  $n = 64$ ;  $9,44 \pm 2,672$ ;  $t_{1, 122} = 4,080$ ;  $p < 0,001$ ). Por tanto, estos datos indican que son las alumnas las que muestran mayor capacidad para comprender y etiquetar emociones en distintas situaciones.

Por otra parte, para saber si las puntuaciones del cuestionario *STEU-B* varían en función de la edad, se lleva a cabo una correlación lineal (Tabla 16).

**Tabla 16**

*Diferencias en la habilidad de comprensión emocional con respecto a la edad del alumnado*

		<b>Edad</b>	<b>STEU-B</b>
<b>Edad</b>	Correlación de Pearson	1	-,111
	Prob. (bilateral)		,220
<b>STEU-B</b>	Correlación de Pearson	-,111	1
	Prob. (bilateral)	,220	

Como la probabilidad es mayor de .05, se puede confirmar que las variaciones en el cuestionario *STEU-B* no cambian significativamente con la edad.

Finalmente, para comprobar si existen diferencias entre los centros, se ha utilizado una prueba ANOVA de un factor (Tabla 17).

**Tabla 17***Diferencias entre centros en relación a la habilidad de comprensión emocional*

	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Prob.</b>
<b>Entre grupos</b>	68,562	5	13,712	2,036	,078
<b>Dentro de grupos</b>	794,535	118	6,733		
<b>Total</b>	863,097	123			

En este caso, como la probabilidad de la prueba F del ANOVA es mayor de .05, podemos afirmar que no existen diferencias significativas en las puntuaciones del cuestionario *STEU-B* entre los distintos centros educativos.

Con respecto a los datos extraídos del cuestionario *WTC* para conocer la disposición del alumnado a comunicarse en clase, se ha detectado lo siguiente. En primer lugar, se muestran las estadísticas del cuestionario *WTC* (Tabla 18).

**Tabla 18***Estadísticas del cuestionario WTC*

<b>Media</b>	<b>Varianza</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>N de elementos</b>
31,19	60,534	7,96	10

Así, se puede comprobar la media ( $M = 31,19$ ) de los 10 ítems que componen el cuestionario *WTC*.

Seguidamente, se muestran los estadísticos descriptivos con los percentiles según los datos obtenidos de los participantes en el cuestionario *WTC* (Tabla 19).

**Tabla 19***Estadísticos sobre la disposición a comunicarse del alumnado*

		<i>WTC</i>
<b>Media</b>		31,19
<b>Desviación estándar</b>		7,961
<b>Mínimo</b>		12
<b>Máximo</b>		49
<b>Percentiles</b>	25	26,00
	50	32,00
	75	37,00

En este caso, hay que tener en cuenta que el cuestionario *WTC* consta de 10 ítems y está basado en una escala de Likert de 5 puntos, siendo la puntuación máxima de 50 puntos. Teniendo en cuenta los datos anteriores, se puede decir que el 25% del alumnado está por debajo de una puntuación de 26. El 50% de los estudiantes está por debajo de una puntuación de 32. Finalmente, el 75% de los participantes tiene una puntuación de menos de 37 puntos. Estos datos indican que los participantes han demostrado una disposición a comunicarse en clase de inglés moderada.

Posteriormente, se realizó una prueba *t* para comprobar si existen diferencias significativas entre grupos de participantes en cuanto al género (Tabla 20).

**Tabla 20***Media de los participantes según el género en relación a la disposición a comunicarse*

	<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Media de error estándar</b>
<i>WTC</i>	Femenino	60	31,08	8,474	1,094
	Masculino	64	31,28	7,514	,939

Como se puede comprobar, tanto los alumnos como las alumnas mostraron niveles similares de disposición a comunicarse en el aula (media  $\pm$  DE; alumnas:  $n = 60$ ;  $31,08 \pm 8,47$ ; alumnos:  $n = 64$ ;  $31,28 \pm 7,51$ ;  $t_{1, 122} = -0,138$ ;  $p = 0,891$ ). En este caso, no existen diferencias de género en relación a la disposición del alumnado a comunicarse en diferentes situaciones en la clase de inglés.

Seguidamente, se ha comprobado por medio de análisis correlacionales si las puntuaciones del cuestionario *WTC* varían con respecto a la edad (Tabla 21).

**Tabla 21**

*Relación entre la disposición a comunicarse y la edad del alumnado*

		<b>Edad</b>	<b>WTC</b>
<b>Edad</b>	Correlación de Pearson	1	-,145
	Prob. (bilateral)		,107
<b>WTC</b>	Correlación de Pearson	-,145	1
	Prob. (bilateral)	,107	

Como la probabilidad es mayor de .05, podemos afirmar que las puntuaciones en el cuestionario *WTC* no varían en función de la edad de los participantes.

Lo siguiente es ver por medio de una ANOVA si existen diferencias entre las puntuaciones del cuestionario *WTC* de los diferentes sujetos que pertenecen a centros educativos distintos (Tabla 22).

**Tabla 22**

*Relación entre la disposición del alumnado a comunicarse y los centros educativos*

	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Prob.</b>
<b>Entre grupos</b>	378,103	5	75,621	1,203	,312
<b>Dentro de grupos</b>	7416,631	118	62,853		
<b>Total</b>	7794,734	123			

En este caso, como la probabilidad de la prueba F de la prueba ANOVA es mayor de .05, podemos confirmar que no existen diferencias significativas en las puntuaciones del cuestionario *WTC* entre los distintos centros educativos. Por tanto, se trataría de un grupo homogéneo en relación a su disposición a comunicarse en clase.

Con respecto a la respuesta emocional del alumnado a la música, se presentan los siguientes datos que se han obtenido de la escala *AIMS* para ver si existen diferencias significativas entre los sujetos. En primer lugar, se presentan las estadísticas correspondientes al cuestionario *AIMS* (Tabla 23).

**Tabla 23**

*Estadísticas del cuestionario AIMS*

<b>Media</b>	<b>Varianza</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>N de elementos</b>
118,15	486,580	22,059	34

Así, se puede comprobar la media ( $M = 118,15$ ) de los 34 ítems que componen este cuestionario.

A continuación, se muestran los estadísticos descriptivos con los percentiles según los datos obtenidos de los participantes en el cuestionario *AIMS* (Tabla 24).

**Tabla 24**

*Estadísticos sobre la respuesta emocional del alumnado a la música*

		<i>AIMS</i>
<b>Media</b>		118,15
<b>Desviación estándar</b>		22,059
<b>Mínimo</b>		61
<b>Máximo</b>		170
<b>Percentiles</b>	25	104,00
	50	118,50
	75	132,75

En este caso, hay que tener en cuenta que el cuestionario *AIMS* consta de 34 ítems y está basado en una escala de Likert de 5 puntos, siendo la puntuación máxima de 170 puntos. Teniendo en cuenta los datos anteriores, se puede decir que el 25% del alumnado está por debajo de una puntuación de 104. El 50% de los estudiantes está por debajo de una puntuación de 118. Finalmente, el 75% de los participantes tiene una puntuación de menos de 132 puntos. En líneas generales, estos datos indican que el alumnado ha demostrado tener una respuesta emocional a la música moderada. Además, se trataría de un grupo homogéneo en cuanto a su respuesta emocional a la música.

Seguidamente, se ha realizado una prueba *t* para conocer si existen diferencias en cuanto al género (Tabla 25).

**Tabla 25**

*Estadísticas de grupo por género en escala AIMS*

	<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Media de error estándar</b>
<i>AIMS</i>	Femenino	60	122,30	20,732	2,676
	Masculino	64	114,25	22,707	2,838

Como se puede comprobar, la media de las alumnas es mayor en relación a la de los alumnos. Además, podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos y alumnas con respecto a su respuesta emocional a la música (media  $\pm$  DE; alumnas:  $n = 60$ ;  $122,30 \pm 20,73$ ; alumnos:  $n = 64$ ;  $114,25 \pm 22,70$ ;  $t_{1,122} = 2,057$ ;  $p = 0,042$ ). Estos datos indican que las alumnas tienen una respuesta emocional más fuerte en distintos contextos relacionados con la música.

Para constatar si hay diferencias relacionadas con la edad de los sujetos, se utiliza una prueba de correlación lineal (Tabla 26).

**Tabla 26***Relación entre la escala AIMS y la edad del alumnado*

		<b>Edad</b>	<b>AIMS</b>
<b>Edad</b>	Correlación de Pearson	1	,101
	Prob. (bilateral)		,262
<b>AIMS</b>	Correlación de Pearson	,101	1
	Prob. (bilateral)	,262	

En este caso, al ser la probabilidad mayor de .05, se observa que no existen diferencias entre la edad de los sujetos en relación a la puntuación de la escala *AIMS*.

Con respecto a si existen diferencias entre los distintos centros, se lleva a cabo una prueba ANOVA. La prueba es la misma que la prueba *t*, solo que esta se utiliza cuando una variable tiene más de dos categorías (Tabla 27).

**Tabla 27***Relación entre la respuesta emocional del alumnado a la música y los centros educativos*

	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Prob</b>
<b>Entre grupos</b>	9584,349	5	1916,870	4,500	,001
<b>Dentro de grupos</b>	50265,038	118	425,975		
<b>Total</b>	59849,387	123			

El estadístico F del ANOVA, al ser su probabilidad menor de .05, indica que sí existen diferencias entre los centros en cuanto a la puntuación de la escala *AIMS*. Sin embargo, para saber entre qué centros existen diferencias, es necesario realizar unas pruebas *post hoc*. En este caso, se utiliza la prueba llamada Games-Howell, que nos indica entre qué centros hay diferencias con respecto a la respuesta emocional del alumnado a la música (Tabla 28).

**Tabla 28**

*Prueba Games-Howell entre centros con respecto a la escala AIMS*

(I) Centro	(J) Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Prob.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
<b>Centro 3A</b>	Centro 3B	5,021	5,828	,953	-12,40	22,44
	Centro 2A	4,897	6,461	,973	-14,37	24,16
	Centro 2B	-1,975	6,120	,999	-20,33	16,39
	Centro 2C	-6,594	8,281	,965	-32,32	19,13
	Centro 1	-19,682*	6,505	,045	-39,10	-,26
<b>Centro 3B</b>	Centro 3A	-5,021	5,828	,953	-22,44	12,40
	Centro 2A	-,124	5,735	1,000	-17,22	16,98
	Centro 2B	-6,996	5,348	,779	-23,04	9,04
	Centro 2C	-11,615	7,728	,667	-36,09	12,86
	Centro 1	-24,703*	5,785	,001	-41,99	-7,42
<b>Centro 2A</b>	Centro 3A	-4,897	6,461	,973	-24,16	14,37
	Centro 3B	,124	5,735	1,000	-16,98	17,22
	Centro 2B	-6,872	6,031	,862	-24,94	11,20
	Centro 2C	-11,492	8,216	,727	-37,05	14,07
	Centro 1	-24,579*	6,421	,005	-43,73	-5,43
<b>Centro 2B</b>	Centro 3A	1,975	6,120	,999	-16,39	20,33
	Centro 3B	6,996	5,348	,779	-9,04	23,04
	Centro 2A	6,872	6,031	,862	-11,20	24,94
	Centro 2C	-4,620	7,950	,991	-29,62	20,38
	Centro 1	-17,707	6,078	,061	-35,94	,53
<b>Centro 2C</b>	Centro 3A	6,594	8,281	,965	-19,13	32,32
	Centro 3B	11,615	7,728	,667	-12,86	36,09
	Centro 2A	11,492	8,216	,727	-14,07	37,05
	Centro 2B	4,620	7,950	,991	-20,38	29,62
	Centro 1	-13,087	8,251	,615	-38,74	12,57
<b>Centro 1</b>	Centro 3A	19,682*	6,505	,045	,26	39,10
	Centro 3B	24,703*	5,785	,001	7,42	41,99
	Centro 2A	24,579*	6,421	,005	5,43	43,73
	Centro 2B	17,707	6,078	,061	-,53	35,94
	Centro 2C	13,087	8,251	,615	-12,57	38,74

\* La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

En este caso, cuando la probabilidad es menor de .05, existen diferencias entre los centros. De este modo, se confirma que existen diferencias entre el Centro 1 con respecto al Centro 2 y Centro 3. En este sentido, se observa cómo la media del Centro 1 es mucho mayor que la de los otros centros educativos.

Finalmente, en la escala *AIMS* se ha incluido una pregunta para identificar al alumnado sin ( $n = 93$ ) y con ( $n = 31$ ) experiencia musical. Para informar de esta experiencia musical, se tuvo en cuenta que los estudiantes fueran miembros de algún coro, tocaran un instrumento musical o asistieran a clases de música. En la Tabla 29 se informa del número de estudiantes con y sin experiencia musical por género.

**Tabla 29**

*Alumnado con experiencia musical por género*

		Experiencia Musical	
		No	Sí
Género	Masculino	39	21
	Femenino	54	10

Se observa que el número de alumnos sin experiencia musical es de 39 y el de alumnas es de 54. Por otra parte, el número de alumnos con experiencia musical es de 21 y el de alumnas es de 10. En este caso, se puede afirmar que existe una gran diferencia en cuanto al género.

En la Tabla 30 se informa del número de estudiantes con experiencia musical por centro educativo.

**Tabla 30***Alumnado con experiencia musical por centro*

		<b>Centro</b>					
		Centro 3A	Centro 3B	Centro 2A	Centro 2B	Centro 2C	Centro 1
<b>Experiencia Musical</b>	No	17	18	18	16	9	15
	Sí	5	8	5	2	4	7

Teniendo en cuenta estos datos, se observa que en el Centro 3 hay 13 estudiantes con experiencia musical y 35 estudiantes que no tienen. En cuanto al Centro 2, 11 estudiantes tienen experiencia musical y 43 estudiantes no tienen. Por su parte, en el Centro 1 hay 7 estudiantes con experiencia musical y 15 que no tienen. Se observa que la mitad de los estudiantes del Centro 1 tienen experiencia musical. Por otro lado, se puede comprobar que los estudiantes de los otros centros tienen poca experiencia musical.

### *5.3.1.2. Resultados de la relación entre la producción oral del alumnado y su habilidad de comprensión emocional*

Para conocer la posible relación entre la producción oral y la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE, se ha utilizado el cuestionario *STEU-B*. De este modo, se observó una conexión positiva entre la habilidad de comprensión emocional y los cinco parámetros que se han utilizado para evaluar la habilidad de producción oral del alumnado (Tabla 31).

**Tabla 31**

*Correlaciones entre la producción oral del alumnado de ILE y su habilidad de comprensión emocional*

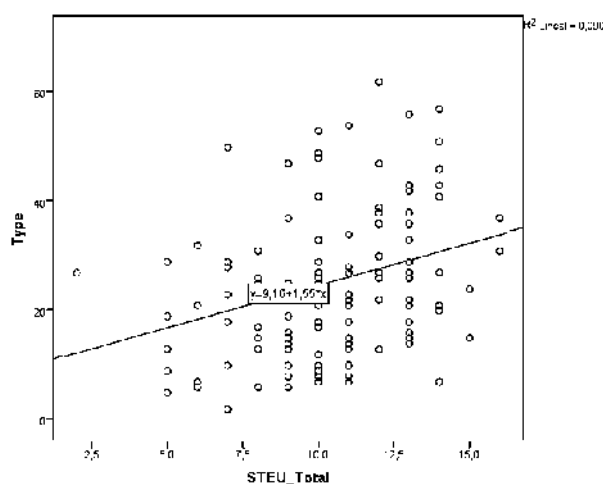
	<i>Token</i>	<i>Type</i>	<i>MLU</i>	<i>Speech rate</i>	<i>Error-free utterances</i>
<b>STEU-B</b>	0.272**	0.301***	0.273**	0.268**	0.280**

\*\* = P <0.01; \*\*\* = P <0,001.

Como se puede observar, el estudio correlacional de *Pearson* permitió encontrar correlaciones positivas estadísticamente significativas entre los parámetros que conforman la variable de producción oral y la variable de comprensión emocional. Por lo tanto, a mayores valores en el cuestionario *STEU-B*, mayores valores en la producción oral. Además, el parámetro que mide las clases de palabras utilizadas (*Type*) ha sido el que mayor valor ha obtenido. La Figura 14 muestra la relación entre la variable de comprensión emocional y el parámetro que mide las clases de palabras utilizadas. El resto de parámetros siguen la misma tendencia.

**Figura 14**

*Relación entre STEU-B y el parámetro Type*



Como se puede observar, existe una asociación positiva entre las dos variables. A medida que aumenta la variable que mide las clases de palabras utilizadas, aumenta la comprensión emocional del alumnado.

### 5.3.1.3. Resultados de la relación entre la producción oral del alumnado de ILE y su disposición a comunicarse

Con respecto a la segunda pregunta de investigación, se ha tratado de conocer si existe relación entre la disposición del alumnado a comunicarse en el aula de inglés y su habilidad de producción oral. Con un nivel de confianza  $> .80$ , se observó una correlación significativa entre la disposición a comunicarse y los parámetros considerados para evaluar la habilidad de producción oral de los estudiantes (Tabla 32).

**Tabla 32**

*Correlaciones entre la producción oral del alumnado de ILE y su disposición a comunicarse*

	<i>Token</i>	<i>Type</i>	<i>MLU</i>	<i>Speech rate</i>	<i>Error-free utterances</i>
<i>WTC</i>	0.513***	0.523***	0.484***	0.525***	0.512***

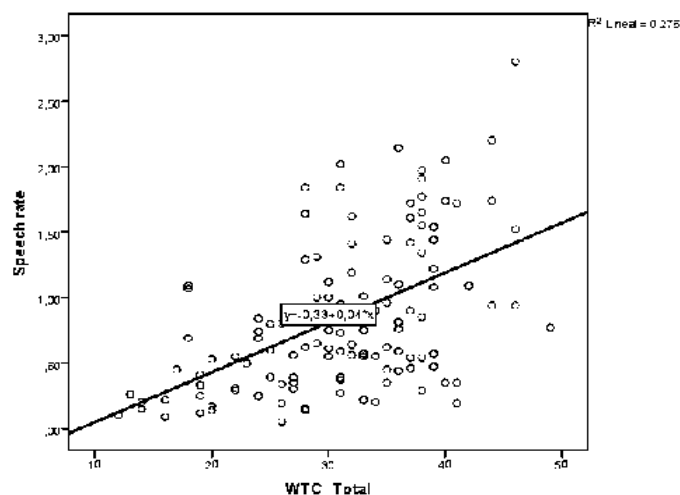
\*\*\* =  $P < 0,001$ .

Como se puede comprobar en estas correlaciones, el parámetro que mide la fluidez o *speech rate* es el que muestra una relación positiva más alta con respecto a las demás variables. Sin embargo, todas comparten unos valores muy parecidos. Por lo tanto, podemos afirmar que, a mayor disposición a comunicarse en el aula de inglés, mejores habilidades de producción oral. Además, la variable que mide la fluidez (*Speech rate*) ha

sido la que tiene el valor más alto. La Figura 15 muestra esta relación positiva y significativa entre la variable de fluidez y la disposición del alumnado a comunicarse.

**Figura 15**

*Relación entre WTC y el parámetro Speech rate*



Como se puede observar, existe una asociación positiva entre las dos variables. A medida que aumenta la variable que mide la fluidez del alumnado, aumenta su disposición a comunicarse en clase.

#### *5.3.1.4. Resultados de la conexión entre la producción oral del alumnado y su experiencia musical y su respuesta emocional a la música*

El siguiente paso ha sido comprobar si la producción oral del alumnado de ILE tiene relación con su experiencia musical y su respuesta emocional a la música. En primer lugar, para saber si existen diferencias en relación a la habilidad de producción oral entre aquellos sujetos que tienen experiencia musical y los que no tienen, se utiliza la prueba *t* de diferencia de medias (Tabla 33).

**Tabla 33***Pruebas t que muestran diferencias entre la experiencia musical y la producción oral*

<b>Parámetro</b>	<b>t-value</b>	<b>P-value</b>
<i>Token</i>	-0.969	0.334
<i>Type</i>	-0.930	0.54
<i>MLU</i>	-0.253	0.801
<i>Speech Rate</i>	-1.149	0.253
<i>Error-Free Utterances</i>	-0.931	0.354

Se puede comprobar que existen diferencias entre las variables que evalúan la producción oral del alumnado con respecto a si tienen o no experiencia musical previa. Así, se puede afirmar que los estudiantes que tienen experiencia musical, exhiben mayores niveles de producción oral (Tabla 34).

**Tabla 34***Relación entre la experiencia musical del alumnado de ILE y su producción oral*

<b>Parámetro</b>	<b>Con experiencia musical (n=31)</b>	<b>Sin experiencia musical (n=93)</b>
<i>Token</i>	45.55 ± 30.10	40.13 ± 25.86
<i>Type</i>	27.13 ± 15.02	24.49 ± 13.18
<i>MLU</i>	8.46 ± 3.72	8.26 ± 3.92
<i>Speech Rate</i>	0.95 ± 0.67	0.82 ± 0.54
<i>Error-Free Utterances</i>	42.39 ± 30.16	37.12 ± 26.30

Estos resultados demuestran, además, que las medias de cada una de las variables que miden la producción oral del alumnado con experiencia musical son mayores. Por consiguiente, se puede confirmar que existe una tendencia positiva, aunque no estadísticamente significativa.

Por otro lado, se comprobó si la respuesta emocional de los estudiantes a la música se correlaciona con su habilidad de producción oral (Tabla 35).

**Tabla 35**

*Correlaciones entre la respuesta emocional del alumnado a la música y su producción oral*

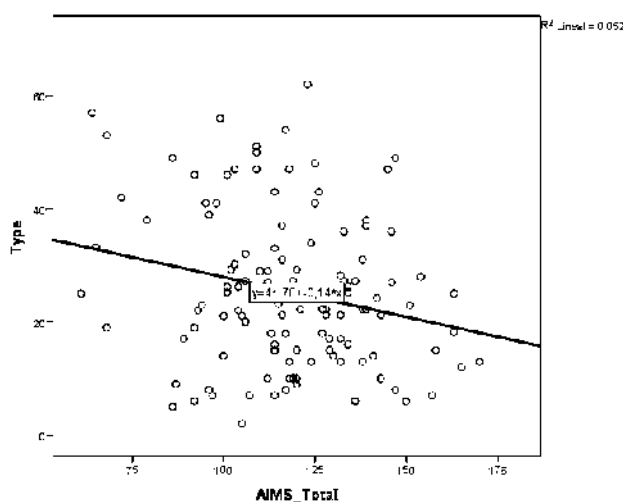
	<i>Token</i>	<i>Type</i>	<i>MLU</i>	<i>Speech rate</i>	<i>Error-free utterances</i>
<i>AIMS</i>	-0.170*	-0.227**	-0.183*	-0.172*	-0.178*

\* =  $P > 0.05$ ; \*\* =  $P > 0,01$ ; \*\*\* =  $P < 0,001$ .

Contrariamente a lo que muestran los resultados anteriores, las correlaciones son bajas y tienen un valor negativo, lo que quiere decir que, tal como aumentan las puntuaciones en la escala *AIMS*, descenden los valores de las variables que miden la producción oral del alumnado de ILE. El parámetro que mide las clases de palabras utilizadas (*Type*) ha resultado ser el que más relación tiene con la respuesta emocional del alumnado a la música. Esta relación se puede observar en la Figura 16.

**Figura 16**

*Relación entre AIMS y el parámetro Type*



Como se puede comprobar, la relación entre la respuesta emocional del alumnado de ILE a la música y uno de los parámetros que han servido para valorar su producción oral, es

decir, las clases de palabras utilizadas (*Type*), es negativa y estadísticamente significativa.

El resto de parámetros siguen la misma tendencia.

#### 5.3.1.5. Resultados de la relación entre la habilidad de comprensión emocional y la experiencia musical y la respuesta emocional del alumnado a la música

El siguiente objetivo fue conocer la relación entre la experiencia musical y la respuesta emocional del alumnado a la música con respecto a su comprensión emocional. En primer lugar, se tienen en cuenta las estadísticas de grupo con respecto a la relación entre la comprensión emocional de los estudiantes de ILE y su experiencia musical (Tabla 36).

**Tabla 36**

*Habilidad de comprensión emocional de estudiantes con y sin experiencia musical*

	<b>Experiencia Musical</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Media de error estándar</b>
<b>STEU-B</b>	No	93	10,04	2,754	,286
	Sí	31	11,16	2,131	,383

Observamos que aquellos estudiantes con experiencia musical exhibieron niveles más altos de comprensión emocional que aquellos sin ninguna experiencia musical (media  $\pm$  DE; sin experiencia musical:  $n = 93$ ;  $10,04 \pm 2,75$ ; con experiencia:  $n = 31$ ;  $11,16 \pm 2,13$ ;  $t_{1, 122} = -0,262$ ;  $p = 0,041$ ). De este modo, se puede afirmar que sí existe una relación significativa entre aquellos estudiantes que tienen experiencia musical con respecto a los que no la tienen. Estos datos indican que aquellos estudiantes con experiencia musical tienen más capacidad para comprender las emociones en distintas situaciones.

Para comprobar si existe alguna relación entre aquellos estudiantes con mayor respuesta emocional a la música y su habilidad de comprensión emocional, se han realizado una serie de correlaciones (Tabla 37).

**Tabla 37**

*Relación entre la habilidad de comprensión emocional y la respuesta emocional del alumnado a la música*

		<i>STEU-B</i>	<i>AIMS</i>
<i>STEU-B</i>	Correlación de Pearson	1	,064*
	Prob. (bilateral)		,478
<i>AIMS</i>	Correlación de Pearson	,064*	1
	Prob. (bilateral)	,478	

\* = P > 0.05.

Como se puede observar, existe una relación positiva pero no significativa entre la comprensión emocional del alumnado y su respuesta emocional a la música.

#### *5.3.1.6. Resultados de la relación entre la respuesta emocional del alumnado a la música y su experiencia musical*

Por otro lado, también se ha probado la posible relación entre la respuesta emocional a la música y la experiencia musical del alumnado (Tabla 38).

**Tabla 38**

*Alumnado con y sin experiencia musical en relación a su respuesta emocional a la música*

	<b>Experiencia Musical</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Media de error estándar</b>
<i>AIMS</i>	No	93	114,35	20,566	2,133
	Sí	31	129,52	22,799	4,095

Para conocer dicha relación, se llevó a cabo una prueba *t*. De este modo, se ha podido demostrar que los estudiantes de ILE con experiencia musical exhibieron una mayor respuesta emocional a la música que aquellos estudiantes sin experiencia musical (media  $\pm$  DE; sin experiencia musical: n = 93; 114,35  $\pm$  20,56; con experiencia musical: n = 31;

129,52 ± 22,79;  $t_{1, 122} = -3,459$ ;  $P = 0,001$ ). Como se puede observar, esta relación es estadísticamente significativa. Por lo tanto, estos datos indican que aquellos estudiantes con experiencia musical tienen una mayor respuesta emocional en distintos contextos relacionados con la música.

### 5.3.1.7. Resultados de la conexión entre la habilidad de comprensión emocional del alumnado y su disposición a comunicarse en clase

Finalmente, se realizó un análisis para comprobar si existe alguna relación entre la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE y su disposición a comunicarse en clase. Para saber si aumentan los valores de la comprensión emocional del alumnado en función de su disposición a comunicarse, se lleva a cabo una prueba de correlación lineal (Tabla 39).

**Tabla 39**

*Relación entre la disposición del alumnado a comunicarse y su comprensión emocional*

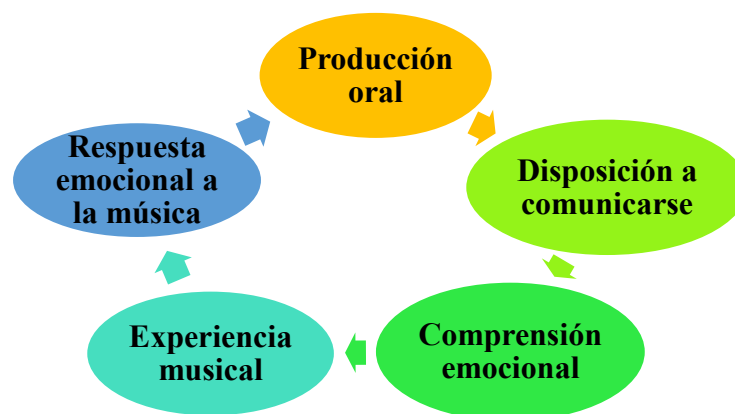
		<b>STEU-B</b>	<b>WTC</b>
<b>STEU-B</b>	Correlación de Pearson	1	,169
	Prob. (bilateral)		,060
<b>WTC</b>	Correlación de Pearson	,169	1
	Prob. (bilateral)	,060	

Como se puede observar, existe una relación positiva entre ambas variables. En cuanto al valor de la probabilidad, al ser mayor de .05, indica que no existe una significación estadística.

Para resumir los resultados obtenidos en este estudio, se puede confirmar que existe una relación positiva estadísticamente significativa entre la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE y su producción oral. Asimismo, se ha comprobado que los estudiantes que están más dispuestos a comunicarse en la clase de inglés exhiben mejores resultados en relación a su producción oral. Además, se ha demostrado que el alumnado de ILE con experiencia musical presenta mejores resultados en su producción oral en comparación con el alumnado que no tiene ninguna experiencia musical. Sin embargo, esta relación no es estadísticamente significativa. Con respecto a la relación entre la respuesta emocional del alumnado a la música y su producción oral, los resultados han mostrado una relación negativa estadísticamente significativa. Por lo que se refiere a la relación entre la habilidad de comprensión emocional del alumnado y su experiencia musical, existe una relación positiva estadísticamente significativa. Por otro lado, se ha podido demostrar que aquel alumnado con experiencia musical tiene mayor respuesta emocional a la música. Con respecto a la relación entre la disposición del alumnado a comunicarse en clase de inglés y su habilidad de comprensión emocional, se ha observado que existe una relación positiva pero no estadísticamente significativa. Estas relaciones entre variables quedan reflejadas en la Figura 17.

**Figura 17**

*Relación entre variables*



Con respecto al género, se ha podido demostrar que las alumnas tienen niveles más altos en la habilidad de comprensión emocional. Igualmente, existen diferencias significativas con respecto a la respuesta emocional a la música, siendo las alumnas las que han mostrado mayores niveles en esta variable. Sin embargo, se puede afirmar que no existen diferencias notables en la disposición a comunicarse del alumnado en el aula con respecto al género.

Finalmente, en relación a si existen diferencias entre los distintos centros con respecto a las variables que se han analizado, se ha podido comprobar que no existen diferencias significativas entre los centros educativos en relación a la habilidad de comprensión emocional y la disposición a comunicarse del alumnado. Sin embargo, sí que existen diferencias en cuanto a su respuesta emocional a la música. En este caso, el alumnado del Centro 1 ha mostrado mayor respuesta emocional a la música.

## Capítulo VI

### DISCUSIÓN

Una vez se han presentado los resultados de los análisis que se han realizado para conocer la relación entre la habilidad de producción oral del alumnado de ILE y su habilidad de comprensión emocional, disposición a comunicarse, experiencia musical y respuesta emocional a la música, pasamos a su discusión. Para ello, partimos de las principales características del alumnado que ha participado en el presente estudio.

En primer lugar, la muestra ha incluido un total de 124 estudiantes que estudian ILE en el cuarto curso de ESO en tres centros educativos de la provincia de Huelva. Entre estos estudiantes, 64 son alumnos y 60 son alumnas. De los tres centros educativos participantes, tanto el Centro 1 como el Centro 2, ambos centros concertados, pertenecen a la red de centros bilingües de la comunidad autónoma de Andalucía. Por otro lado, el Centro 3, de titularidad pública, no se encuentra en dicha red. En ese sentido, se puede decir que el 61,3% del alumnado participante recibe una educación bilingüe, frente al 38,7% del alumnado que no la recibe. Además, se puede añadir que, en líneas generales, no existen diferencias entre aquellos centros que se encuentran en un programa bilingüe y los que no se encuentran en dicho programa. Por otro lado, ha sido el Centro 2 el que cuenta con un mayor número de participantes en este estudio (n=48), frente al Centro 1, que cuenta con menos participantes (n=22). De igual modo, hay que resaltar que el alumnado comparte características socioeconómicas similares.

En cuanto a su competencia de la lengua inglesa, el alumnado no se ha agrupado en distintos niveles, por lo que no ha sido un criterio esencial para poder relacionar las variables del presente estudio. Sin embargo, sí ha sido necesario analizar su habilidad de producción oral en base a una serie de parámetros lingüísticos, a saber, el número de

palabras (*Token*), las clases de palabras (*Type*), la longitud media del enunciado (*MLU*), las alocuciones sin errores (*Error-free utterances*) y la fluidez (*Speech rate*).

Teniendo en cuenta los resultados de los distintos análisis estadísticos para conocer la idoneidad de estos parámetros lingüísticos, se puede afirmar que forman un factor para poder evaluar la habilidad de producción oral. De estos parámetros lingüísticos, hay que destacar la capacidad explicativa de las variables que miden la variedad léxica a través del número de palabras y las clases de palabras utilizadas durante las intervenciones orales del alumnado. Además, dada la limitación de tiempo en las intervenciones orales del alumnado, fue conveniente tener en cuenta estos dos parámetros por separado, ya que como apunta Iwashita et al. (2008), se puede dar el caso de que aquellos estudiantes con un nivel menor obtengan una ratio *Token/Type* mayor que los estudiantes con mayor competencia en una LE. Por otro lado, el alumnado más competente en variedad léxica utilizaría una gama más amplia de palabras (Iwashita et al., 2008). Además, se asumió que los participantes con un nivel más bajo hablarían menos tiempo durante el minuto proporcionado y, por lo tanto, utilizarían un menor número de palabras (*Token*), como así se ha podido comprobar en los resultados de este estudio.

Con respecto a la precisión gramatical (*Error-free utterances*), se ha demostrado que las características que se han tenido en cuenta para determinarla, a saber, el tiempo verbal, el uso de la tercera persona, los marcadores del plural, el uso de las preposiciones y el uso del artículo, han sido adecuadas. Los resultados coinciden con los estudios de Iwashita et al. (2008) sobre la capacidad de ciertas características lingüísticas para determinar la precisión gramatical del alumnado. Sin embargo, en este caso se ha tenido en cuenta el número de errores totales dividido por el número de palabras utilizadas, ya

que, una vez más, hay que considerar que el tiempo asignado para las intervenciones orales ha sido solo de un minuto.

La complejidad gramatical (*MLU*) también ha servido para valorar la producción oral del alumnado de ILE. Iwashita et al. (2008) destacan, entre otras unidades de medida, el uso de las unidades T. Sin embargo, este tipo de unidades no miden factores tan importantes como la organización, cohesión o coherencia. Dentro de una unidad T pueden aparecer tanto oraciones coordinadas como subordinadas. En cuanto a la coordinación, Wolfe-Quintero et al. (1998) destacan que su uso tiende a disminuir a medida que los aprendientes de una LE mejoran su competencia, haciendo uso de oraciones más complejas como, pueden ser, las oraciones subordinadas. En este sentido, se asume que los aprendientes de una LE con mayor nivel producen un mayor número de este tipo de oraciones. Teniendo en cuenta los estudios de Iwashita et al. (2008), se puede decir que los resultados obtenidos a partir de la *MLU* del alumnado han sido adecuados y han servido para determinar su producción oral.

Sobre el parámetro de fluidez (*Speech rate*) y siguiendo los estudios tanto de Iwashita et al. (2008) como de Ortega (1999), también ha resultado ser conveniente para determinar la producción oral del alumnado de ILE. Dada la idoneidad de estas variables, podemos afirmar que el factor de medición de producción oral identificado en esta investigación coincide con el estudio realizado por Iwashita et al. (2008) sobre la capacidad que tienen estas variables para medir el nivel de habilidad oral del alumnado. De este modo, estas variables han servido para demostrar que, por un lado, el 60% de los estudiantes ha resultado tener un nivel intermedio de producción oral y, por otro lado, que un grupo reducido de estudiantes tiene habilidades superiores a la mayoría. Por tanto, se trata de un grupo heterogéneo en cuanto a su nivel de producción oral.

Con respecto a la habilidad de comprensión emocional del alumnado, se ha demostrado que el cuestionario *STEU-B* permite una evaluación sólida del constructo a través de sus 19 ítems, indicando una equivalencia con la versión original (MacCann y Roberts, 2008). Por tanto, ha resultado ser una herramienta útil para utilizar con estudiantes, teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo. La razón por la que se ha recabado información acerca de la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE a partir del cuestionario *STEU-B* se debe a la ausencia de cuestionarios específicos que se enfoquen en este tipo de perfil, es decir, estudiantes adolescentes. Generalmente, este cuestionario se ha utilizado en el contexto laboral (Yan et al., 2019). Sin embargo, el alumnado no ha informado de su dificultad durante el tiempo previsto para completarlo. Por otro lado, debido a la naturaleza subjetiva de las emociones, los individuos pueden expresar y gestionar sus emociones de varias maneras diferentes. Por este motivo, en ocasiones la evaluación de las respuestas debe tomarse con cautela (Izard, 2001), ya que las respuestas se suelen calificar con un grado de corrección según lo determinado por consenso o calificación de expertos (MacCann y Roberts, 2008).

Los datos obtenidos en el presente estudio con respecto a la habilidad de comprensión emocional de los estudiantes de ILE demuestran que estos tienen niveles relativamente moderados. Teniendo en cuenta el estudio de Allen et al. (2014), el 60% de los estudiantes ha obtenido una puntuación media de 12 puntos, es decir, algo más de la mitad en relación a los 19 ítems con los que cuenta el cuestionario. Estos datos revelan que es un grupo bastante homogéneo. Además, estos datos sugieren que los estudiantes aún están desarrollando su capacidad para comprender sus propias emociones y las de los demás, además de comprender las emociones en distintos contextos. Estos resultados contrastan con el estudio realizado por da Motta et al. (2022) en el contexto portugués, en el que el 16% de los participantes obtuvieron un resultado de 12 puntos y el 80% tuvo

menos de 12 puntos. Sin embargo, hay que destacar que en este estudio participaron individuos de 14 a 72 años, en comparación con la edad de los participantes del presente estudio, cuya media de edad era de 16 años.

Con respecto a la edad de los participantes, en el presente estudio no se ha encontrado ninguna diferencia. Sin embargo, debido a la relación entre la comprensión de las emociones y la inteligencia, que tienden a aumentar a lo largo de la vida, es posible que esta capacidad aumente con la edad (Phillips et al., 2002), ya que se espera que los participantes con mayor edad hayan acumulado experiencias y conocimientos que pueden ser fundamentales para el desarrollo de la capacidad para estimar con mayor precisión las emociones que pueden surgir en distintas situaciones (Sharma, 2017).

Además, hay que destacar la diferencia existente entre alumnos y alumnas, siendo estas las que demostraron mayor nivel de comprensión emocional. Estos resultados coinciden con el estudio de Allen et al. (2014), en el que las participantes femeninas demostraron mayores niveles de comprensión emocional que sus pares masculinos. Asimismo, estos resultados están en consonancia con los datos obtenidos en el estudio de da Motta et al. (2022), en el que las participantes femeninas obtienen resultados muy altos en comparación con los participantes masculinos. Además, estos resultados son similares a los datos aportados por el estudio de Joseph y Newman (2010), que concluye que hay una diferencia de género en la habilidad de comprensión emocional que favorece a las participantes femeninas, pero añaden que esta diferencia es menor con respecto a las otras tres ramas de la IE, es decir, la percepción emocional, la facilitación emocional y la regulación emocional. En este caso, se ha tenido en cuenta solo la habilidad de comprensión emocional. Si atendemos a los estudios de Dewaele y Pavlenko (2002), en los que se compara la proporción de palabras relacionadas con las emociones utilizadas

durante las intervenciones del alumnado de una LE y su producción oral, existen diferencias con respecto al género, ya que las participantes femeninas desarrollan un vocabulario emocional más rico. Esto puede deberse a que las alumnas se involucran en mayor medida en temas con un fuerte componente emocional.

Por otro lado, la adaptación del cuestionario *WTC* (McCroskey y Richmond, 1985) ha resultado ser útil debido a las limitaciones de tiempo. Además, el tipo de respuesta basado en la escala de Likert de cinco puntos nos ha permitido conocer la disposición del alumnado a comunicarse en clase con más precisión. Por otro lado, al ser una prueba adaptada del cuestionario original al contexto educativo, no existen datos para poder comparar los resultados que se han obtenido en el presente estudio. Por tanto, estos resultados se deben tomar con cautela.

Con respecto a los datos obtenidos sobre la disposición del alumnado a comunicarse en el aula de inglés, el 50% de los estudiantes ha obtenido una media de 32 puntos sobre la máxima puntuación de 50 puntos. En este sentido, se trata de un grupo homogéneo de estudiantes con un nivel moderado de disposición a comunicarse en clase. Por consiguiente, se puede decir que estos estudiantes se involucrarían en distintas actividades comunicativas durante la clase de inglés. Por otro lado, el 25% del alumnado ha obtenido una puntuación menor de 26 puntos, mostrando así una baja disposición a comunicarse dependiendo de la situación dada. Ya mencionamos en la revisión de la literatura los factores que pueden afectar a una baja disposición a comunicarse en clase como pueden ser el contexto (Kang, 2005; Weaver, 2010), el tipo de actividades de clase (Boonkit, 2010; Shumin, 2012) o la percepción comunicativa (Darasawang y Reinders, 2021). Además, podría estar relacionada con estados de ansiedad (Khajavy et al., 2016;

MacIntyre et al., 2002), la motivación (Ghonsooly et al., 2012; Yousef et al., 2013) o las emociones (Dewaele y Dewaele, 2017; Joe et al., 2017; Khajavy et al., 2017).

Además, los resultados indican que tanto alumnos como alumnas están igualmente dispuestos a comunicarse en la clase de inglés. Estos datos están en línea con los estudios realizados por Bursali y Öz (2017), que evidencian que no existen diferencias de género con respecto a la disposición a comunicarse en el aula. Por el contrario, los resultados contrastan con el estudio de Zhang (2001), en el que se demostró que las alumnas sentían menos ansiedad a la hora de hablar en clase con respecto a sus pares masculinos.

En relación a los resultados sobre la experiencia musical y la respuesta emocional del alumnado a la música, hay que destacar lo siguiente. En primer lugar, se han identificado a 31 estudiantes con experiencia musical y 93 estudiantes sin experiencia musical. Además, se ha observado una gran diferencia en cuanto al género, ya que, de estos 31 estudiantes con experiencia musical, 21 son alumnos y 10 son alumnas. Por otra parte, el centro educativo con mayor número de estudiantes con experiencia musical con respecto al total del alumnado participante ha sido el Centro 1. Por otro lado, el alumnado ha demostrado resultados bastante homogéneos en cuanto a su respuesta emocional a la música. El 50% de los estudiantes ha obtenido una puntuación media de 118 puntos en la escala *AIMS*. Teniendo en cuenta que la máxima puntuación es de 170 puntos, se puede decir que la mitad del alumnado ha demostrado tener una respuesta emocional moderada a la música. Por otro lado, el 75% del alumnado ha obtenido una puntuación de menos de 132 puntos. Estos datos sugieren que el alumnado percibe la música desde un enfoque emocional, aunque la respuesta emocional que tienen no es lo suficientemente alta. Por otro lado, el 25% de los estudiantes ha obtenido una puntuación menor de 104 puntos. Aunque estos resultados son más bajos que los que acabamos de comentar, están dentro

de un nivel moderado. Teniendo en cuenta el estudio de Sandstrom y Russo (2013), en el que la media de los participantes fue de 113 puntos, se observa que los resultados se asemejan bastante.

Considerando el poder de la música para conferir estados emocionales en el oyente, los hallazgos están en línea con los estudios de Juslin y Sloboda (2010). Esto puede ser debido en parte a la capacidad de la música para poder evocar fuertes emociones e influir en los estados de ánimos de los individuos que componen un grupo (Schaefer, 2017). Además, hay que mencionar el poder añadido que se recibe a través de las expresiones faciales y los gestos de un cantante o músico a través de los vídeos musicales, ya que pueden influir considerablemente en la respuesta emocional de un oyente (Thompson et al., 2005). También es necesario mencionar cómo las respuestas emocionales a la música también están condicionadas por la personalidad y gustos musicales de los oyentes (Bicknell, 2007).

Sobre el género, se ha comprobado que existe una diferencia significativa. En este sentido, se puede afirmar que han sido las alumnas las que han demostrado mayor respuesta emocional a la música. Estos resultados contrastan con los estudios de Knight y Rickard (2001) y Chafin et al. (2004), donde no se encontraron diferencias de género en cuanto a las respuestas emocionales a la música de los participantes. Por su parte, Sandstrom y Russo (2013) no informan de diferencias en relación al género debido a que su muestra consiste principalmente de participantes femeninas.

Con respecto a la edad de los estudiantes, no se han encontrado ninguna diferencia en relación a las distintas variables que componen este estudio. En cuanto a si existen diferencias entre los distintos centros con respecto a las variables que se han analizado, se ha podido comprobar que no existen diferencias significativas entre los centros

educativos en relación a la habilidad de comprensión emocional, la disposición a comunicarse en clase o la experiencia musical del alumnado de ILE. Sin embargo, sí que existen diferencias en relación a la respuesta emocional del alumnado a la música. En este caso, el alumnado del Centro 1 ha mostrado mayor respuesta emocional a la música con respecto a los Centros 2 y 3. Además, hay que destacar que este centro tiene un mayor porcentaje de alumnado con experiencia musical. Esto puede deberse a que, en este centro de carácter vicenciano que pertenece a la compañía de las Hermanitas de la Caridad, se refuerzan los contenidos en valores éticos y socioemocionales. Además, cuenta con un coro que organiza frecuentemente eventos musicales durante todo el año.

Respecto a la primera pregunta de investigación, se ha planteado la posible relación entre la producción oral del alumnado de una LE y su habilidad de comprensión emocional. En líneas generales, numerosos estudios han demostrado una conexión positiva entre la IE y las habilidades orales del alumnado de una LE (Afshar y Rahimi, 2015; Bora, 2012; Lopes et al., 2004). Sin embargo, la habilidad de comprensión emocional como subtipo de la teoría de la IE no se había considerado como tal (Afshar y Rahimi, 2015). Los resultados que se han obtenido en este estudio indican que existe una relación positiva estadísticamente significativa entre la producción oral del alumnado de ILE y su habilidad de comprensión emocional. Así, aquellos estudiantes que han demostrado mayores niveles de comprensión emocional tienen mejores habilidades orales. Además, la variable que mide las clases de palabras utilizadas (*Type*) durante las intervenciones orales del alumnado ha sido la que ha obtenido los valores más altos en esta relación. Estos resultados coinciden con los estudios de Afshar y Rahimi (2015) en los que se demuestra que no solo la motivación y el interés son buenos predictores en las tareas de producción oral, sino que aquellos estudiantes que son capaces de comprender sus propias emociones y las de los demás pueden comunicarse de manera más efectiva y

pueden lograr mejores resultados. Además, estos resultados son similares a estudios que demuestran la validez entre la habilidad para comprender emociones y el razonamiento verbal (da Motta et al., 2022). En el caso de este estudio, la relación moderada entre la producción oral y la capacidad para comprender emociones se entiende en la medida en que esta habilidad para proporcionar correctamente una etiqueta a emociones en distintas situaciones se lleve a cabo por medio de textos que se presenten en formato escrito, ya que ha sido este input al que se ha expuesto el alumnado. Esto respalda la idea de que la comprensión de las emociones implica conocimiento conceptual y representaciones sobre las emociones (Allen et al., 2014; MacCann et al., 2014).

Por otro lado, la segunda pregunta de investigación planteaba la relación entre la producción oral del alumnado de ILE y su disposición a comunicarse en clase. Numerosos estudios han demostrado de qué manera diferentes factores afectan a esta disposición del alumnado a comunicarse en el aula (Darasawang y Reinders, 2021; Ghonsooly et al., 2012; Kang, 2005; MacIntyre et al., 1998; Öz, 2014). Sin embargo, no se han encontrado estudios sobre la relación entre la producción oral del alumnado de ILE y su disposición a comunicarse en el aula en el contexto español de la ESO. Los resultados de este análisis han demostrado la existencia de una relación positiva estadísticamente significativa entre estas dos variables. Por lo tanto, podemos decir que, a mayor disposición a comunicarse en el aula de inglés, mejores habilidades de producción oral. En cuanto al parámetro lingüístico con mayor valor en esta relación, hay que destacar la fluidez (*Speech rate*) seguida de las clases de palabras (*Type*). Además, teniendo en cuenta el modelo propuesto por MacIntyre et al. (1998) sobre la disposición a comunicarse en el aula, se corrobora la relación entre este constructo y la producción oral del alumnado, siendo su disposición a comunicarse en el aula un paso previo a su capacidad para comunicarse.

La tercera pregunta de investigación planteaba una posible conexión entre la producción oral del alumnado de ILE, su experiencia musical y su respuesta emocional a la música. Estudios previos han destacado la importancia de la música y las emociones en el desarrollo de las habilidades orales del alumnado de una LE (Murphey, 1992; Nardo y Reiterer, 2009; Willis y Willis, 2007). Sin embargo, no se han encontrado estudios que hayan analizado la relación entre la producción oral del alumnado de ILE, su experiencia musical y su respuesta emocional a la música en el contexto educativo español de la ESO. En base a los resultados obtenidos en este estudio, se ha podido comprobar que el alumnado con experiencia musical ha demostrado mejores resultados de producción oral en comparación con el alumnado que no tiene, aunque esta relación no ha sido significativa. En este caso, ha sido el parámetro que mide el número de palabras (*Token*) empleadas durante las intervenciones orales de alumnado el que mayor valor ha obtenido en esta relación. Cabe destacar aquí el estudio de Sleve y Miyake (2006), en el que se muestra la transferencia de las habilidades musicales a la fonología receptiva y productiva en una LE. Además, los resultados obtenidos en este estudio van en línea con los de Chobert y Besson (2013), que demuestran que la competencia musical influye en las habilidades orales del alumnado de una LE.

Por el contrario, se ha observado una relación negativa entre la producción oral del alumnado de ILE y su respuesta emocional a la música. Es decir, aquel alumnado con mayor respuesta emocional a la música ha demostrado menos habilidad de producción oral. Una posible explicación para este resultado puede ser la ausencia de elementos prosódicos en la recogida de datos durante las intervenciones orales del alumnado. Por este motivo, es necesario interpretar estos resultados con cautela.

Posteriormente, en la cuarta pregunta de investigación se ha comprobado si la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE tiene relación con su experiencia musical y su respuesta emocional a la música. Estudios previos han resaltado la relación de la música y las emociones, destacando de qué manera nos afecta (Juslin, 2013; Levinson, 2006; Robinson, 2005; Schaefer, 2017; Thompson y Quinto, 2011). Sin embargo, no existen estudios que hayan analizado la relación entre la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE, su experiencia musical y su respuesta emocional a la música en el contexto educativo español de la ESO. Los resultados de este estudio indican que aquellos estudiantes con experiencia musical exhiben mayor habilidad de comprensión emocional. Estos resultados coinciden con el estudio llevado a cabo por Correia et al. (2020) sobre la relación entre aquellas personas sin una formación musical formal y su capacidad para reconocer emociones.

Por otro lado, sobre la relación entre la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE y su respuesta emocional a la música, se ha comprobado que existe una relación positiva, aunque no significativa. Estos resultados están en consonancia con los estudios de Sandstrom y Russo (2013) sobre la conexión entre la capacidad de los individuos de empatizar o comprender las emociones y una alta respuesta emocional a la música.

Con respecto a la quinta pregunta de investigación, el alumnado con experiencia musical ha exhibido una mayor respuesta emocional a la música. A pesar de estos resultados, hay que destacar el hecho de que la muestra de los estudiantes con experiencia musical (n=31) no es comparable con los estudiantes que no tienen experiencia musical (n=93). Por tanto, es necesario interpretar estos resultados con cautela. Si tenemos en cuenta el estudio de Sandstrom y Russo (2013), los años de formación musical no se

correlacionan significativamente con la puntuación en la escala *AIMS*. Así, podemos destacar el hecho de que una formación musical formal no necesariamente indica tener una mayor intensidad en cuanto a la respuesta emocional a la música. En este sentido, la teoría de Law y Zentner (2012) sobre *musical sleepers*, sugiere que incluso los individuos sin dicha formación, pueden tener habilidades musicales inherentes.

Respecto a la última pregunta de investigación, se ha tratado de determinar si existe relación entre la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE y su disposición a comunicarse en clase. A pesar de que existen varios estudios sobre el papel de las emociones en la disposición a comunicarse del alumnado de una LE (Dolean, 2016; Khajavy et al., 2017; Macintyre et al., 2002), no se han encontrado investigaciones sobre la conexión entre la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE y su disposición a comunicarse en clase en el contexto educativo español de la ESO. Los resultados de este estudio indican que, aunque existe una relación positiva, esta no es significativa. Estos resultados sugieren que cuando el alumnado llega a comprender las emociones en distintas situaciones y se involucra de esta forma en clase, está más dispuesto a comunicarse. En este sentido, Joe et al. (2017) también hacen referencia al hecho de que las emociones del alumnado determinan su disposición a comunicarse en clase. Estos resultados también van en línea con los estudios que demuestran que el alumnado de una LE está más dispuesto a comunicarse cuando la comunicación se basa en material auténtico (MacIntyre et al., 1998) como, pueden ser, situaciones con un componente emocional fuerte.

En resumen, los resultados del presente estudio sugieren que la producción oral del alumnado de ILE tiene una relación positiva con su habilidad de comprensión emocional, su disposición a comunicarse en clase y su experiencia musical. Por el contrario, se ha

demostrado una relación negativa entre la producción oral del alumnado y su respuesta emocional a la música. Por otro lado, se ha podido comprobar que existe una relación positiva entre la experiencia musical del alumnado y su respuesta emocional a la música. Además, ambas se relacionan positivamente con la habilidad de comprensión emocional. Por otro lado, se ha demostrado que la disposición del alumnado a comunicarse en clase tiene conexión con su habilidad de comprensión emocional. Además, se han encontrado diferencias significativas en cuanto al género de los participantes, pero no respecto a la edad. Finalmente, se ha observado que el hecho de estar estudiando ILE en centros bilingües no afecta a los resultados en este estudio.

## Capítulo VII

### CONCLUSIONES

El presente estudio se ha centrado en la habilidad de producción oral del alumnado de ILE en la etapa de secundaria. El diseño curricular de la ESO en España establece que las acciones pedagógicas facilitarán el desarrollo de la producción oral del alumnado en situaciones cotidianas, es decir, desarrollar la competencia comunicativa en una LE. Desde una perspectiva interdisciplinar, en el presente estudio se han tenido en cuenta distintas variables para conocer qué relación tienen con la habilidad de producción oral del alumnado de ILE.

En primer lugar, se ha considerado si existe relación entre la producción oral del alumnado de ILE y su habilidad de comprensión emocional. La segunda pregunta de investigación se ha centrado en conocer si existe relación entre la producción oral del alumnado de ILE y su disposición a comunicarse en clase. En la tercera pregunta de investigación se ha tratado de conocer si la producción oral del alumnado de ILE tiene conexión con su experiencia musical y su respuesta emocional a la música. Por otro lado, la cuarta pregunta de investigación se ha centrado en saber si la comprensión emocional del alumnado de ILE tiene alguna relación con su experiencia musical y su respuesta emocional a la música. En la siguiente pregunta de investigación, se ha considerado si existe alguna relación entre la experiencia musical del alumnado y su respuesta emocional a la música. Finalmente, la última pregunta de investigación ha considerado si existe relación entre la disposición del alumnado a comunicarse en la clase de inglés y su habilidad de comprensión emocional.

Para poder enmarcar estas preguntas de investigación, ha sido necesario hacer una revisión de la literatura en relación a las distintas variables que se han tenido en cuenta para facilitar el desarrollo de la habilidad de producción oral en el contexto del aprendizaje de ILE en la ESO. En primer lugar, se ha realizado un repaso de la situación actual de la enseñanza de la habilidad de producción oral en lengua inglesa. Esto nos ha permitido conocer mejor los principales modelos que explican el desarrollo de la habilidad de producción oral en una LE, así como los mecanismos que intervienen en este proceso. De igual modo, para poder acercarnos a la definición de producción oral ha sido esencial describir sus principales características en relación al aprendizaje de una LE. Esto nos ha permitido analizar los posibles parámetros que se han utilizado para valorar la habilidad de producción oral del alumnado que ha participado en el presente estudio. Posteriormente, se han enmarcado las principales teorías sobre el estudio de las emociones en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta revisión nos ha acercado al concepto de emoción desde distintas perspectivas hasta centrarnos en el ámbito educativo. Igualmente, esta revisión nos ha llevado a describir el debate entre cognición y emoción y las distintas teorías de la inteligencia. De especial importancia ha sido la teoría de la IE de Salovey y Mayer (1990), ya que para el presente estudio nos hemos centrado en una de las variables que la componen, es decir, la habilidad de comprensión emocional.

Por otro lado, se ha destacado el papel de la dimensión afectiva en el desarrollo de la producción oral del alumnado de una LE y en su disposición a comunicarse en clase. Además de estos factores afectivos, también se han tenido en cuenta aquellos factores cognitivos que puedan afectar a esta habilidad. Del mismo modo, se ha destacado el papel de las emociones en la producción oral y la disposición a comunicarse del alumnado de

ILE en clase, teniendo en cuenta el desarrollo del vocabulario emocional en el proceso de aprendizaje de ILE.

Para finalizar esta revisión de la literatura, se ha analizado el uso de las canciones como material auténtico en el aula de inglés desde la dimensión afectiva del aprendizaje, haciendo especial hincapié en el desarrollo de las habilidades orales del alumnado. De este modo, se ha destacado la importancia de la música entre los adolescentes y su relación con esta desde el campo de las emociones. Posteriormente, se ha establecido una conexión entre el lenguaje y la música, destacando sus características principales y la vinculación que existe si atendemos a elementos prosódicos. Esta revisión de la literatura nos ha llevado a destacar el papel de la experiencia musical en el aprendizaje de una LE para poder defender su uso en el aula. Además, la conexión que existe entre las emociones y la música nos ha permitido destacar algunos estudios que han demostrado la efectividad del uso de las canciones a través de sus letras y vídeos musicales para desarrollar distintas habilidades de la lengua inglesa.

Dicho esto, se destacan los resultados más relevantes del presente estudio. En primer lugar, se concluye que los parámetros lingüísticos que han servido para analizar la habilidad de producción oral del alumnado de ILE, a saber, el número de palabras (*Token*), las clases de palabras (*Type*), la longitud media del enunciado (*MLU*), las alocuciones sin errores (*Error-free utterances*) y la fluidez (*Speech rate*), se pueden considerar como un factor unitario que permite medir dicha habilidad en el contexto de la educación secundaria. Además, se ha demostrado que los estudiantes forman un grupo heterogéneo en el que una mayoría muestra un nivel intermedio de producción oral, mientras que un grupo reducido de estudiantes muestra habilidades superiores. Por otra parte, no se han encontrado diferencias respecto al género, la edad o centro educativo.

Respecto a la habilidad de comprensión emocional de los estudiantes, se concluye que tienen niveles moderados. En este sentido, la mitad de los estudiantes ha logrado contestar correctamente a la mitad de las preguntas que conforman el cuestionario que ha servido para evaluar su habilidad de comprensión emocional. El resto del alumnado no se aleja de la media del grupo. Por tanto, se puede afirmar que se trata de unos grupos homogéneos en cuanto a su habilidad de comprensión emocional. Asimismo, se ha demostrado que las alumnas exhiben mayor nivel de comprensión emocional. Por el contrario, no se han encontrado diferencias respecto a la edad o al centro educativo.

Lo siguiente ha sido conocer la disposición del alumnado a comunicarse en la clase de inglés. Se concluye que son unos grupos bastante homogéneos, demostrando, por lo general, una disposición a comunicarse en clase moderada. Por otro lado, se ha comprobado que no existen diferencias en relación al género, edad o centro educativo.

Sobre la experiencia musical y la respuesta emocional del alumnado a la música, destaca lo siguiente. Por un lado, 31 estudiantes han indicado que tienen experiencia musical, frente a 93 estudiantes que no la tienen. Por otro lado, se trata de grupos bastante homogéneos en relación a su respuesta emocional a la música. En este sentido, los estudiantes han demostrado tener una respuesta emocional a la música moderada. Por otro parte, se concluye que no existen diferencias en cuanto a la edad de los participantes. Sin embargo, sí existen diferencias en relación al género y centro educativo. Por un lado, las alumnas han demostrado tener mayor respuesta emocional a la música. Por otro lado, los estudiantes del Centro 1 han demostrado tener mayor respuesta emocional a la música.

Respecto a los resultados de las preguntas de investigación, se llega a las siguientes conclusiones. En primer lugar, se ha confirmado una relación positiva y significativa entre la producción oral del alumnado de ILE y su habilidad de comprensión emocional. Estos

resultados también han confirmado que existe una relación positiva entre la producción oral del alumnado de ILE y su disposición a comunicarse en clase. En cuanto a la tercera pregunta de investigación, se confirma que existe una relación positiva entre la producción oral del alumnado de ILE y su experiencia musical, aunque esta relación no ha resultado ser significativa. Sin embargo, se puede confirmar que existe una relación negativa entre la producción oral del alumnado y su respuesta emocional a la música. Por lo que se refiere a la conexión entre la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE, su experiencia musical y su respuesta emocional a la música, se ha demostrado que aquellos estudiantes con experiencia musical han exhibido niveles más altos de comprensión emocional que aquellos que no tienen ninguna experiencia musical. Por otro lado, también se confirma que existe una relación positiva entre la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE y su respuesta emocional a la música. Asimismo, se concluye que los estudiantes de ILE con experiencia musical exhiben una respuesta emocional más fuerte a la música que aquellos estudiantes sin experiencia musical. Por lo que se refiere a la última pregunta de investigación, se concluye que existe una relación positiva, pero no significativa, entre la disposición del alumnado de ILE a comunicarse en clase y su habilidad de comprensión emocional.

Una vez se han destacado los principales resultados del presente estudio, pasamos a enmarcarlos en la realidad del aprendizaje de lenguas extranjeras y de qué forma pueden facilitar el desarrollo de la producción oral del alumnado de ILE en la ESO. La etapa de la ESO supone un reto tanto para el alumnado y como para el profesorado, que obliga a adaptar tanto los contenidos como las metodologías en una etapa en la que se llevan a cabo muchos cambios cognitivos y afectivos en el adolescente. Los adolescentes experimentan un cambio socioemocional durante esta etapa que les guiará para afrontar futuras relaciones sociales.

Además, no hay duda de que tanto el desarrollo cognitivo como socioemocional del alumnado son de gran importancia en su futuro académico. Sin embargo, la dimensión afectiva en el campo del aprendizaje de idiomas no se ha llegado a tener en cuenta en su totalidad para analizar de qué manera puede facilitar este proceso de aprendizaje. En la actualidad, existen programaciones en el aprendizaje de idiomas que dedican una parte muy importante al desarrollo de estas competencias socioafectivas. Sin embargo, aún existen estudios interdisciplinarios sin explorar que podrían aportar datos interesantes para poder mejorar el proceso de aprendizaje de una LE.

En primer lugar, con respecto a las variables utilizadas para medir la producción oral del alumnado de ILE, se llega a la conclusión de que los parámetros lingüísticos que mejor explican la producción oral del alumnado han sido el número de palabras (*Token*), las clases de palabras (*Type*) y la fluidez (*Speech rate*) del alumnado. Por consiguiente, esto sugiere que los docentes en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras deberían prestar atención a estas variables en el desarrollo de las habilidades orales de su alumnado.

En relación a las preguntas de investigación que se formularon para el presente estudio, se puede destacar el hecho de que existen evidencias de que el alumnado con mayor nivel de comprensión emocional muestra mejores habilidades orales. Se puede concluir pues que el desarrollo de la habilidad de comprensión emocional de los estudiantes de ILE puede mejorar sus habilidades orales. Estos resultados sugieren que implementar contenidos con los que el alumnado pueda involucrarse en relación a la capacidad de etiquetar emociones y comprenderlas en situaciones distintas puede facilitar sus habilidades orales. De este modo, se proporcionaría a los estudiantes tareas comunicativas significativas sobre temas cotidianos con los que se podrían sentir identificados. No solo la motivación y el interés son buenos predictores en las tareas de

producción oral, sino que aquellos estudiantes que son capaces de comprender sus propias emociones y las de los demás pueden comunicarse de manera más efectiva y pueden lograr mejores resultados. Como consecuencia, el alumnado de una LE podría mejorar sus habilidades orales. Sin embargo, hay que destacar que un primer paso importante para poder trabajar con este tipo de actividades comunicativas es proporcionar al alumnado de una LE un amplio repertorio de vocabulario emocional, ya que la ausencia de la comunicación emocional en el aprendizaje de una LE afecta negativamente en el nivel competencial de los aprendientes de esa lengua.

Por otra parte, se llega a la conclusión de que aquellos estudiantes que están más dispuestos a comunicarse en la clase de inglés, muestran mejores habilidades orales. Siguiendo con la idea de proporcionar al alumnado materiales auténticos con los que se puedan relacionar en clase, estos resultados sugieren que se podría facilitar al alumnado de una LE una mayor disposición a comunicarse a través de tareas comunicativas significativas. Por consiguiente, se ha podido corroborar la importancia del componente socioemocional tanto en el desarrollo de la producción oral como en la disposición del alumnado a comunicarse en el aula de inglés. Igualmente, la relevancia de esta última variable en el desarrollo de las habilidades orales del alumnado de ILE es evidente, como se ha podido comprobar con los resultados del presente estudio. De este modo, resulta necesario que se tenga en cuenta por parte de los docentes si quieren conocer la voluntad de su alumnado de intervenir en clase, ya que la disposición a comunicarse en clase es un factor esencial que facilita el proceso de aprendizaje y proporciona al alumnado oportunidades para desarrollar la habilidad de producción oral. En este sentido, estos resultados pueden ser de interés para plantear actividades comunicativas como debates en clase. De esta manera, el alumnado podría beneficiarse de las múltiples experiencias que puedan surgir a raíz de un tema de discusión. En líneas generales, involucrar al alumnado

de una LE en tareas comunicativas con las que se sientan seguros para poder comunicarse en clase es un paso fundamental para facilitar sus habilidades orales.

Por otro lado, se concluye que la experiencia musical se relaciona positivamente con la producción oral del alumnado, aunque esta relación no es significativa. Por el contrario, se concluye en este estudio que la respuesta emocional del alumnado a la música se relaciona negativamente con su producción oral. En cuanto a la experiencia musical, esta se extiende mucho más allá de sus características físicas hasta llegar a desarrollar en el individuo tanto respuestas cognitivas, personales y emocionales. No solo se ha considerado la experiencia musical del alumnado en función de si tocan algún instrumento o participan en coros, sino también si están expuestos a la música a través de otros medios, como puede ser a través de los vídeos musicales o letras de canciones. Por consiguiente, sería conveniente introducir actividades comunicativas por medio de recursos audiovisuales. En este sentido, en el estudio realizado por Cores-Bilbao et al. (2019) se ha demostrado que trabajar con materiales musicales en el aula de lenguas extranjeras favorece el desarrollo de la empatía hacia los demás, alcanzando mayores niveles de competencia socioemocional.

Además, se puede concluir que la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE tiene una relación positiva y significativa con su experiencia musical. Por otro lado, parece haber una relación positiva entre la habilidad de comprensión emocional y la respuesta emocional del alumnado a la música, aunque los datos no son concluyentes. Igualmente, se puede decir que aquellos estudiantes con experiencia musical tienen una mayor respuesta emocional a la música. Es interesante señalar aquí la capacidad para poder asignar distintos significados cognitivos y afectivos a las canciones según el nivel cultural o el nivel de experiencia musical del alumnado.

Con respecto a la relación entre la disposición del alumnado a comunicarse en clase y su habilidad de comprensión emocional, se concluye que existe una relación positiva, aunque esta no es significativa. Esto puede sugerir que, cuando el alumnado se involucra emocionalmente en un tema de discusión, está más dispuesto a comunicarse. Por consiguiente, sería necesario promover actividades comunicativas basadas en experiencias cotidianas con las que el alumnado se pueda relacionar desde un punto de vista afectivo. De esa manera, no solo se estaría fomentando el desarrollo de habilidades socioemocionales, sino también se estaría facilitando al alumnado la posibilidad de participar en clase.

A continuación, se presentan futuras líneas de investigación. En primer lugar, para poder extrapolar los resultados obtenidos en este estudio a una población más amplia, habría que tener en cuenta otros grupos de participantes. Así, entre las futuras investigaciones se podrían incluir otras muestras de población que estudian ILE en la etapa de la ESO o incluso en el contexto universitario. Por otro lado, se sugiere que en futuras investigaciones se tenga en cuenta una muestra más grande, ya que la proporción entre los estudiantes que tienen experiencia musical y los que no tienen experiencia no es comparable.

Por otro lado, hay que destacar que la habilidad de comprensión emocional del alumnado de ILE se ha podido comprobar por medio del cuestionario *STEU-B*, a través del cual se presentan una serie de situaciones que evocan emociones concretas. En futuros estudios, sería conveniente utilizar un cuestionario que se ajuste con más precisión a la realidad de los adolescentes y que esté enfocado al ámbito educativo. Igualmente, estudios adicionales podrían tener en cuenta distintos grupos de edad para comprobar si

la capacidad para comprender y etiquetar emociones en distintas situaciones aumenta en función de la edad.

Hay que destacar también el hecho de que el alumnado con experiencia musical ha demostrado mejores resultados en producción oral que los que carecen de ella. Sin embargo, no se ha demostrado una relación significativa. De cara a poder entender mejor la relación entre variables lingüísticas y musicales, sería conveniente introducir análisis de los elementos prosódicos del habla del alumnado como, pueden ser, la pronunciación, la entonación o el ritmo del habla. Futuros estudios podrían incidir en esta línea de investigación. Además, se recomienda que en futuras investigaciones se tenga en cuenta otras variables como, puede ser, la aptitud musical del alumnado.

Con respecto a los programas de intervención, en un futuro se podrían formular estudios relacionados con el efecto de las letras de las canciones u otros recursos audiovisuales con alto contenido emocional en el desarrollo de las habilidades orales del alumnado de una LE. Igualmente, se podría recurrir a distintos géneros musicales que contengan letras acordes a la edad de este tipo de alumnado por medio de un corpus donde se puedan categorizar por temática. Además, sería conveniente una reflexión por parte del alumnado de ESO sobre la temática que aparece en ciertas composiciones musicales de género urbano en relación a si su uso sería conveniente en el aprendizaje de una LE.

Por otro lado, resultaría conveniente abordar el amplio repertorio de vocabulario emocional en el contexto de ILE en la ESO como paso preliminar para poder trabajar con actividades comunicativas que traten temas con alto contenido emocional. Esto facilitaría el desarrollo de la competencia tanto lingüística como sociolingüística del alumnado de una LE.

Hay que añadir que, a pesar de estas limitaciones, el presente estudio ha ofrecido resultados que son de interés para la comunidad educativa. Así, resulta necesario destacar que la implementación de las emociones en el aprendizaje se considera una parte fundamental en los programas de lenguas extranjeras, sobre todo en el contexto multicultural actual en el que el alumnado adolescente debe navegar. La importancia de la comprensión emocional es, sin duda, un paso previo para comunicarnos con personas de otras culturas, permitiendo entablar relaciones afectivas que nos permitan desarrollar al mismo tiempo nuestras habilidades orales. Asimismo, el input musical sirve como medio para facilitar dichas habilidades, capaz de unir a las personas y crear lazos afectivos.

En vista de lo expuesto anteriormente, se puede concluir que estos hallazgos son un paso preliminar para considerar la habilidad de comprensión emocional, la disposición a comunicarse en clase y la experiencia musical en el desarrollo de la producción oral del alumnado de ILE. Así, la producción oral se podría trabajar a través de recursos musicales y audiovisuales sobre temas con los que el alumnado adolescente se pueda relacionar emocionalmente. Igualmente, el uso de letras de canciones que evoquen diferentes emociones y sobre las que el alumnado pueda dar su propia opinión podría ser también una forma efectiva de facilitar el desarrollo de sus habilidades orales. Además, se podría añadir que este tipo de actividades comunicativas facilita el acceso a un amplio repertorio de vocabulario disponible en el léxico del alumnado, incluyendo el vocabulario emocional.

Por último, las contribuciones del presente estudio confirman la importancia de tener en cuenta habilidades socioemocionales como la comprensión emocional para facilitar el desarrollo de las habilidades orales del alumnado de una ILE y establece un

precedente para considerar esta habilidad en futuras investigaciones. Igualmente, se ha establecido por primera vez una conexión entre la disposición del alumnado de ILE a comunicarse en clase y su habilidad de comprensión emocional. Asimismo, este estudio sirve para contribuir en las investigaciones sobre los factores que afectan a la producción oral del alumnado de una LE, destacando la disposición a comunicarse del alumnado como paso preliminar para desarrollar esta habilidad. De igual modo, sirve para aportar nuevos conocimientos en el desarrollo de la producción oral en una LE, teniendo en cuenta el papel de la música y las emociones.

## Bibliografía

- Adolphs, R., Tranel, D., Damasio, H., y Damasio, A.R. (1995). Fear and the human amygdala. *J Neurosci*, 15 (9), 5879-5891. doi:10.1523/JNEUROSCI.15-09-05879.1995
- Afshar, H. S. y Rahimi, M. (2015). Reflective thinking, emotional intelligence, and speaking ability of EFL learners: Is there a relation? *Thinking Skills and Creativity*, 19(3), 97-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2015.10.005>
- Agustín, M.P. (2007). Lexical errors in young EFL learners: How do they relate to proficiency measures? *Interlingüística*, 17, 63-73.
- Alcántara, J.A. (2007) *Educación la autoestima: Métodos, técnicas y actividades*. Barcelona, Ceac.
- Alcaraz, N. (2016). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1).
- Allen, C.T., Machleit, K.A. y Marin, S.S. (1988). On assessing the emotionality of advertising via Izard's differential emotions scale. *Advances in Consumer Research*, 15, 226-23
- Allen, V.D., Weissman, A., Hellwig, S., MacCann, C., y Roberts, R.D. (2014). Development of the situational test of emotional understanding: Brief (STEUB) using item response theory. *Personality and Individual Differences*, 65, 3-7.
- Al Zoubi, S. (2018). The impact of exposure to English language on language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5, 151-162.
- Andreou, G., Andreou, E., y Vlachos, F. (2006). Individual differences in second language learning among university students. En S.N. Hogan (Ed.), *Trends in Learning Research* (pp. 81-99). New York: Nova Science Publishers.
- Anton, R. J. (1990). Combining singing and psychology. *Hispania*, 73 (4), 1166-1170.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. y Fonseca, C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 119-136.
- Arnold, J. y Fonseca, C. (2007). Affect in Teacher Talk. *Language Acquisition and Development*. 107-121. Ed. Brian Tomlinson. London: Continuum.

- Asher, J. J. y Price, B. S. (1967). The learning strategy of the Total Physical Response: some age differences. *Child Development*, 38(4): 1219–1227. <https://doi.org/10.2307/1127119>
- Austerlitz, R. (1983). Meaning in music: Is music like a language and if so, how? *American Journal of Semiotics*, 2 (3), 1-11.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, G. (2011). *Strategic uses of music in the U.S. history classroom* (Doctor of Education), The University of Alabama, Tuscaloosa Alabama. Recuperado de: [http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0000824/u0015\\_0000001\\_0000824.pdf](http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0000824/u0015_0000001_0000824.pdf)
- Balkwill, L. L. y Thompson, W. F. (1999). A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: Psychophysical and cultural cues. *Music Perception*, 17, 43–64.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient-inventory*. Recuperado de <http://www.mhs.com>
- Bar-On, R. (2004). The bar-on emotional quotient inventory (EQ-i): rationale, description and summary of psychometric properties. En G. Geher (ed.), *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy* (pp. 115–145). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Barron, A. (2003) *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Barrow, W. (2015). ‘I think she’s learnt how to sort of let the class speak’: Children’s perspectives on Philosophy for Children as participatory pedagogy. *Thinking Skills and Creativity*, 17. 10.1016/j.tsc.2015.06.003.
- Becerra, B. y Muñoz, R. (2013). Teaching English through music: a proposal of multimodal learning activities for primary school children. *Encuentro*, 22, 16-28.
- Becker, C. y Roos, J. (2016). An approach to creative speaking activities in the young learners’ classroom. *Education Inquiry*, 7:1. doi: 10.3402/edui.v7.27613
- Bentley, E. (2013). *oTranscribe*. Disponible en <https://otranscribe.com/> (consultado en noviembre de 2018).
- Berg, T. (1986). The problems of language control: Editing, monitoring, and feedback. *Psychological Research*, 48, 133-144.

- Bergsleithner, J. M. y Fortkamp, M. B. M. (2007). *The relationship among individual differences in working memory capacity, noticing, and L2 speech production*. *Revista Signo*.
- Bergstrom, J., Howard, J. y Howard, D. (2011). Enhanced implicit sequence learning in college age video game players and musicians. *Applied Cognitive Psychology*, 26, 91–96.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the College Classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5 (1), 1–21.
- Bernstein, B. (1958). Some sociological determinants of perception. *British Journal of Sociology*, 9, 159-174.
- Berry, V. B. (2004). *A study of the interaction between individual personality differences and oral performance test facets*. Unpublished doctoral dissertation, Kings College, University of London, England.
- Besson, M., Chobert, J. y Marie, C. (2011). Transfer of training between music and speech: common processing, attention and memory. *Frontiers in Psychology*, 2 (94), 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00094.
- Besson, M., Barbaroux, M. y Dittinger, E. (2017). Music in the brain: Music and language processing. En R. Ashley y R. Timmers (Eds.), *The Routledge Companion to Music Cognition* (pp. 37–48). Abingdon: Routledge.
- Bohlman, P. V. (1988). Traditional music and cultural identity: Persistent paradigm in the history of Ethnomusicology. *Yearbook for Traditional Music*, 20, 26–42. <https://doi.org/10.2307/768164>
- Bicknell, J. (2007). Explaining strong emotional responses to music: Sociality and intimacy. *Journal of Consciousness Studies*, 14, 5–23.
- Bilder, R. (1998). *Centennial of Freud's project for a scientific psychology*. New York: New York Academy of Sciences.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle, WA: University of Washington Press.
- Blood, A. J. y Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98/20, 11818-23
- Bolitho, R., Carter, R. y Hughes, R. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57, 251–259.
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2, 1305-1309.

- Bora, F.D. (2012). The impact of emotional intelligence on developing speaking skills: From brain-based perspective. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 46, 2094-2098.
- Brown, G. (1995). Dimensions of difficulty in listening comprehension. En D. Mendelsohn, y J. Rubin (Eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominic Press.
- Brown, H. D. (1993). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buckley, J. (1979). Country music and American values. *Popular Music and Society*, 6 (4), 293-301. doi: 10.1080/03007767908591135.
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, 60-69.
- Bursali, N. y Öz, H. (2017). The relationship between ideal L2 self and willingness to communicate inside the classroom. *International Journal of Higher Education*, 6 (4), 229-239.
- Butterworth, B. (1980). *Language production*. London: Academic.
- Calvert, S. L. y Tart, M. (1993). Song versus verbal forms for very-long-term, long-term, and short-term verbatim recall. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(2), 245– 260.
- Camacho-Díaz, M. D., y Fonseca-Mora, M. C. (2021). We are what we hear: metaphors in contemporary Spanish and English commercial hits. *Fonseca Journal of Communication*, (22). <https://doi.org/10.14201/fjc-v22-24142>
- Campos. F. (2006). La lengua: aspectos afectivos y bilingüismo. En W. Dahme (ed.), *Lengua, Historia e Identidad: Perspectiva Española e Hispanoamericana*. Gunter Narr Verlag Tübingen
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cannon, W. B. (1975). Personal reminiscences. En C. Brooks, K. Koizumi y J.O. Pinkston (Eds.), *The Life and Contributions of Walter Bradford Cannon: His Influence on the Development of Physiology in the Twentieth Century* (pp. 151-169). New York: State University of New York.

- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2011). 'I'm not sure if I can . . . but I want to sing!' Research on singing as a soloist through the art of improvising verses. *British Journal of Music Education*, 28(3), 247–261.
- Castaño, J. (2003). Bases neurológicas del lenguaje y sus alteraciones. *Revista de Neurología*, 36(8), 781-785.
- Centro Virtual Cervantes (CVC). *Diccionario de términos claves de ELE*. Recuperado el 24 de agosto de 2020 de [http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele).
- Chafin, S., Roy, M., Gerin, W. y Christenfeld, N. (2004). Music can facilitate blood pressure recovery from stress. *British Journal of Health Psychology*, 9, 393–403.
- Chanda, M. L. y Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry of music. *Trends Cogn. Sci.* 17, 179–193 doi: 10.1016/j.tics.2013.02.007
- Chen, L. (2008). The effect of empathy on college English speaking. *Asian Social Science*, 4, (8): 142-146.
- Chentsova-Dutton, Y. (2020). Emotions in cultural dynamics. *Emotion Review*, 12(2),47
- Chobert, J. y Besson, M. (2013). Musical expertise and second language learning. *Brain Sciences*, 3 (2), 923-940.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Christiner, M. y Reiterer, S. M. (2013). Song and speech: examining the link between singing talent and speech imitation ability. *Frontiers in Psychology*, 4:874. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00874.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personal and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciecierski, L. y Bintz, W. P. (2012). Using chants and cadences to promote literacy across the curriculum. *Middle School Journal*, 44(2), 22-29.
- Cifuentes, M.C. (2006). Songs in the English class: a strategy to encourage tenth graders' oral production. *Profile*, 7, 47–57.
- Clift, S. y Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: Findings from preliminary surveys with a university college choral society. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248–256.
- Clift, S., Hancox, G., Staricoff, R. y Whitmore, C. (2008). *Singing and health: A systematic mapping and review of non-clinical research*. Canterbury: Canterbury Christ Church University.

- Cobb, T. (2002). *Web VocabProfile*. Disponible en <http://www.lexutor.ca/vp> (consultado en noviembre de 2019).
- Cohen, A. D. (1989). Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 135-49.
- Comisión Europea (2012). *Resumen de Eurodyce. Cifras claves de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Condor, W. y Sander, L. (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech: interactional participation and language acquisition. *Science*, 11.
- Conrad, B. (1991). Contemporary and historical contexts in popular music: theory and implementation of an intermediate level course. *Teaching German*, 24 (1), 18-30.
- Consejo de Europa (1997). *Resolución del Consejo Europeo, de 16 de diciembre, relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea*, 98/C 1/ 02.
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Language Policy Division: Strasbourg.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Cores-Bilbao, E., Fernández-Corbacho A., Machancoses F. y Fonseca-Mora, M-C. (2019). A music-mediated language learning experience: Students' awareness of their socio-emotional skills. *Frontiers in Psychology*, 10:2238. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02238
- Correia, R. C. (2016). Assessing speaking proficiency: A challenge for the Portuguese EFL teacher. *Teacher Education and Applied Language Studies*, 7, 87-108. ISSN 1647-712X
- Correia, A. I., Castro, S. L., MacGregor, C., Müllensiefen, D., Schellenberg, E. G. y Lima, C. F. (2020). Enhanced recognition of vocal emotions in individuals with naturally good musical abilities. *Emotion*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/emo0000770>
- Coste, D. y Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness – The mediation function of schools*. Council of Europe: Strasbourg.
- Cotrufo, T. y Ureña, J. M. (2018). *El cerebro y las emociones*. EMSE EDAPP.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Education Committee. Language Policy Division: Strasbourg.

- Couper-Kuhlen, E. (1998). Coherent voicing. On prosody in conversational reported speech. *InLiSt - Interaction and Linguistic Structures*, vol. 1.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL –Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crookes. G. (1991). A methodologically oriented review. *Second Language Speech Production Research*, 13, 113-132. University of Hawaii, Manoa.
- Crookes, G. y Schmidt, R.W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda, *Language Learning*, 41, 469-512.
- Crystal, D. (1975). *The English tone of voice*. England: Edward Arnold.
- Cullen, B. (1998). Music and song in discussion. *The Internet TESL Journal*, (4), 10. Recuperado de: <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Music.html>
- Da Motta, C., Castilho, P. y Pato, M.T. (2022). Rasch model analysis of the Situational Test of Emotional Understanding – brief in a large Portuguese sample. *Curr Psychol*, 41, 3853–3864. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00862-6>
- Damasio, A. (1994). *Descartes error*. New York: Putnam.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Darasawang, P. y Reinders, H. (2021). Willingness to communicate and second language proficiency: A correlational study. *Education Sciences*. 11, 517.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection*. The New American Library: New York.
- Darwin, C., Cummings, M. M., Duchenne, G.B., Rejlander, O. G. y John Murray. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray
- Davidson, I. y Noble, W. (1998). Two views on language origins. *Cambridge Archaeological Journal*, 8: 82-88.
- Dawda, D. y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences - PERS INDIV DIFFER*. 28. 797-812. 10.1016/S0191-8869(99)00139-7.
- De Boer, B. (2011). *Infant-directed speech and language evolution*. En K.R. Gibson y M. Tallerman (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Evolution*.
- De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13. 1-24. 10.1093/applin/13.1.1.
- De Fleur, M.L. y Ball-Rokeach, S. (1993). *Teorías de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Deacon, T. (1997). *The symbolic species: The coevolution of language and brain*. Nueva York, Norton.

- Deacon, B. y Murphey T. (2001). Deep impact storytelling. *English Teaching Forum*, 39 (4) 10-15.
- Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 16-11-2020.
- Del Rio, P. y Álvarez, A. (2002). From activity to directivity: The question of involvement in education. En G. Wells y G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 59–72). Oxford: Blackwell.
- Dell, G. S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93, 283-321.
- Dell, G.S. y Reich, P.A. (1981). Stages in sentence production: An analysis of speech error data. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* (20), 611-629.
- Derwing, T. M. y Rossiter, M. J. (2002). ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System*, 30, 155-166. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00012-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00012-X)
- Dewaele, J. M. (2005) Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89 (3), 367-380.
- Dewaele, J. M. (2013). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan (2<sup>nd</sup> ed.).
- Dewaele, J. M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39, 13–15.
- Dewaele, J. M. y Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52, 265– 324.
- Dewaele, J. M., Petrides, K.V. y Furnham, A. (2008). Effects of Trait Emotional Intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58 (4): 911–960.
- Dewaele, J. M. (2011) Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22 (1), 23-42.
- 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 investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12–22. doi: <https://doi.org/10.22599/jesla.6>
- Diamond, J. y Minicz, E. (1994). Country songs: music, language and life. *Journal of the Imagination in Language Learning*, 2, 112-115.
- Díaz, E. (2006). *Estudio sobre las inteligencias Inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula*. (Tesis doctoral. Universidad de Huelva).

- Dolean, D. D. (2016). The effects of teaching songs during foreign language classes on students' foreign language anxiety. *Language Teaching Research*, 20(5), 638–653.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, 3-32.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-85. <http://dx.doi.org/10.2307/3587805>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. y Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication: A Psycholinguistic Perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(3), 349-385. doi:10.1017/S0272263198003039
- Dörnyei, Z. y Schmidt, R. (2001). *Motivation and second language acquisition*. University of Hawaii, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 206–257). New York: Cambridge.
- Douglas, D. y Selinker, L. (1993). Performance on a general versus a field-specific test of speaking proficiency by international teaching assistants. En D. Douglas y C. Chapelle (Eds.), *A new Decade of Language Testing Research*. Alexandria (pp. 235–56). VA: TESOL Publications.
- Duffy, E. (1972). Activation. En N.S. Greenfield y R.A. Sternbach (Eds.), *Handbook of Psychophysiology*. Chicago: Holt, Rinehard and Winston.
- Dunbar, R. I. M. (2011). *Gossip and the social origins of language*. En K.R. Gibson y M. Tallerman (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Evolution*.
- Durbin, M. A. (1971). Transformational models applied to musical analysis: theoretical possibilities. *Ethnomusicology*, 15 (3), 353-362.
- Education First (2021). *Índice EF de nivel de inglés*. Recuperado de <https://www.ef.com.es/epi/>
- Ehrman, M. (1996). *Understanding second language learning difficulties: Looking beneath the surface*. Thousand Oaks, California: Sage
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. y Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: a longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179-1197.

- Eizenberg, R. (2000). The juggling act of oral fluency: A psycho-sociolinguistic metaphor. En H. Riggenbach (Ed.), *Perspectives on Fluency* (pp. 287–314). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotions. En J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207-282). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- El Majidi, A., de Graaff, H. C. J. y Janssen, D. M. L. (2018). Students' perceived effect of in-class debates in second language learning. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 7(1), 35-56.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. y Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Escribano, A. y del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid, España: Narcea, SA de Ediciones.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema* 18, 42–48.
- Færch, C. y Kasper, G. (1983). Cognitive dimensions of language transfer. En E. Kellerman y M. Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp. 49–65). New York: Pergamon.
- Failoni, J. W. (1993). Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 1, 97-108.
- Falcón, A. y Alva, E. (2014). La adquisición del lenguaje: adquisición de habilidades. En Alva, E. (ed.) *La Adquisición del Lenguaje: Regularidades y Particularidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fan, J. y Yan, X. (2020). Assessing speaking proficiency: a narrative review of speaking assessment research within the argument-based validation framework. *Frontiers in Psychology*, 11:330. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00330
- Farmand, Z. y Pourgharib, B. (2013). The effect of English songs on English learners pronunciation. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 2 (9), 840-846. Recuperado de: <http://www.isicenter.org>
- Feld, S. y Fox, A. (1994). Music and language. *Annual Review of Anthropology*, 23, 25-53.

- Fell, M. y Sporleder, C. (2014). Lyrics-based analysis and classification of music. *Proceedings of COLING 2014, the 25<sup>th</sup> International Conference on Computational Linguistics: Technical Papers*, 620-631.
- Fernández-Abascal, E. (1995). *Manual de motivación y emoción*. Editorial Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E., García, B., Jiménez, M.P., Martín, M.D. y Domínguez, F.J. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychol. Rep.* 94, 751–755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *Int. J. Psychol. Res.* 2, 39–67.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Fernández-García, A. (2016). *La música country contemporánea en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estructura narrativa y temática*. Trabajo fin de máster (sin publicar). Universidad de Huelva.
- Finardi, K. R. y Weissheimer, J. (2009). On the Relationship between working memory capacity and L2 speech development. *Revista Signótica*.
- Firth, J. R. (1935). The Technique of Semantics. *Transactions of the Philological Society* 34 (1), 36–73. doi:10.1111/j.1467-968X.1935.tb01254.x
- Fitch, W. T. (2012). *Language evolution: Critical concepts in linguistics*. London: Routledge.
- Fomina, A. (2000). Song melody influence on speech intonation memorization. En C. Woods, G.B. Luck, R. Brochard, S.A. O'Neill y J.A. Sloboda (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele, Staffordshire, UK: Department of Psychology.
- Foncubierta, J.M., Machancoses, F., Buyse, K. y Fonseca-Mora, M-C. (2020). The acoustic dimension of reading: Does musical aptitude affect silent reading fluency? *Frontiers in Neuroscience*, 14:399. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.00399>
- Fonseca-Mora, C. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54(2), 146-152.
- Fonseca, M. C. (2002a). *Inteligencias múltiples: múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum.
- Fonseca-Mora, M. C. (2002b). *The role of musicality of language in the acquisition process of English as a Second Language/ El papel de la musicalidad del lenguaje en el proceso de adquisición de Inglés como L2* (Tesis doctoral). Ann Arbor: Universidad de Michigan.

- Fonseca-Mora, M. C. (2005). Individual characteristics of secondary school students. En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (Eds.), *TEFL in Secondary Education* (pp. 79-110). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Fonseca-Mora, M.C., Toscano-Fuentes, C. y Wermke, K. (2011). The relation between Language Aptitude and Musical Intelligence. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22 (1), 101-118.
- Fonseca-Mora, M. C., Ávila, J. y Gallego, A. (2015). Beneficios del entramiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 12, 29-36.
- Fonseca-Mora, M. C., Jara-Jiménez, P. y Gómez-Domínguez, M. (2015). Musical plus phonological input for young foreign language readers. *Frontiers in Psychology*, 6 (286), 1664-1078.
- Fonseca-Mora, M. C., Villamarín, J. y Grao, L. (2015). Música y emociones para el aprendizaje de lenguas. *Mosaico*, 33, 37-46.
- Forster, K. I. (1976). Accessing the mental lexicon. En R.J. Wales y E.C.T. Walker (Eds.), *New Approaches to Language Mechanisms*. Amsterdam: North Holland.
- Fortkamp, M. B. M. (2000). *Working memory capacity and L2 speech production: an exploratory study*. Tesis Doctoral. Florianópolis: Pós-Graduação em Inglês e Literatura Correspondente, UFSC.
- Fox, A. (2014). *Real Country: Music and Language in Working-Class Culture*. Duke University Press Books
- François, C. y Schön, D. (2011). Musical expertise boosts implicit learning of both musical and linguistic structures. *Cerebral Cortex* 21(10), 2357–2365. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhr022>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218.
- Freeman, C. (1994). *The book of Country music wisdom*. Nashville: Walnut Grove Press.
- Frenzel, A.C., Pekrun, R. y Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experience: a multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17, 478-493.
- Fromkin, V. (1971). The non-anomalous nature of anomalous utterances. *Language*, 47 (1), 27-52.
- Fromkin, V.A. y Ratner, N.B. (1998). Speech production. En J.B. Gleason y N.B. Ratner, (Eds.), *Psycholinguistics* (2nd ed.), (pp. 309 – 346). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Fulcher, G. (2015). Assessing second language speaking. *Language teaching*, 48, 198–216. doi: 10.1017/S0261444814000391
- Fussell, S. R. (2002). The verbal communication of emotion: Interdisciplinary perspectives: Introduction and overview. En S. R. Fussell, (Ed.), *The Verbal*

*Communication of Emotion: Interdisciplinary Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

- Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. En P.N. Juslin y J.A. Sloboda (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research* (pp. 431–439). Oxford: Oxford University Press.
- García, M., Prieto, C. y Santos, M. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza aprendizaje del francés como lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 71-78.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school. *Educational Researcher*, 18, (8), 4-9.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Garnham, A. (1985). *Psycholinguistics: Central topics*. London: Routledge.
- Garrett, M. F. (1975) The analysis of sentence production. En G.H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*. New York: Academic Press.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates
- Gaston, E. T. (1968). *Music in therapy*. New York: Macmillan.
- Gertrudix-Barrio, M. y Gertrudix-Barrio, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*, 17 (34), 99–107, <https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-10>.
- Geschwind, N. (1979). Specializations of the human brain. *Scientific American*, 241(3), 180–201.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G.H. y Asadpour, S. F. (2012). Willingness to communicate in English among Iranian non-English major university students. *Journal of Language and Social Psychology*, 31, 197-211.
- Gil, T. M. (2001). *El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de ELE [The use of songs and music in the development of listening comprehension skills in the Spanish as a foreign language (ELE) classroom]*. Madrid: Carabela.
- Goddard, C. y Wierzbicka, A. (2015). Language and society. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.53033-5.
- Gold, J. R., y Revill, G. (2006). Gathering the voices of the people? Cecil Sharp, cultural hybridity, and the fold music of Appalachia. *GeoJournal*, 65, 55-66.
- Goldhahn, D., Callan, D., Lohmann, G. y Turner, R. (2011). *Song and speech – perception and covert production: New findings using multi-voxel pattern analysis*. Poster presented at 19<sup>th</sup> Scientific Meeting & Exhibition of the International Society for Magnetic Resonance in Medicine (ISMRM), Montreal,

QC, Canada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0012-15C4-2>

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gollan T.H., Montoya, R.I., Fennema-Notestine, C. y Morris, S.K. (2005). Bilingualism affects picture naming but not picture classification. *Memory & Cognition*, 33, 1220–1234.
- González, J. (2007). *Brain and language: The neural representation of words and their meanings*. III Conference ALFAL-NE. 21-22 June 2007. Oxford University.
- Gordon, R., Campagne, A., Magne, C. y Astésano, C. (2010). Similar cerebral networks in language, music and song perception. *Neuroimage*, 51, 450-461. doi: 10.1016/j.neuroimage.2010.02.023.
- Gouthro, P. A. y Holloway, S. M. (2019). Using a multiliteracies approach in adult education to foster inclusive lifelong learning. *CASAE: Canadian Association for the Study of Adult Education*, 38, 143-143
- Green, C. F. (1993). Learner drives in second language acquisition. *English Teaching Forum*, 31(1), 2–5.
- Green, C. F., Christopher, E. R. y Lam, J. (2002). Developing discussion skills in the ESL classroom. En J.C. Richards y W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*.
- Gregersen, T., MacIntyre, P.D. y Olsen, T. (2017). Do you see what I feel? An idiodynamic assessment of expert and peer's reading of nonverbal language anxiety cues. En C. Gkonou, M. Daubney y J.M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (pp. 110–134). Bristol: Multilingual Matters.
- Gregg, K. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5 (2), 79-100.
- Griffiee, D. (1990). Hey baby! Teaching pop songs that tell stories in the ESL classroom. *TESL Reporter*, 23 (3), 43-47.
- Griffiee, D. (1991). Hey baby! Teaching long songs in the ESL classroom. *TESL Reporter*, 4, 29-33.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona. Paidós.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017) The three models of emotional intelligence and performance in a hot and cool go/no-go task in undergraduate students. *Front. Behav. Neurosci.* 11:33. doi: 10.3389/fnbeh.2017.00033
- Hadley, A. O. (2001). *Teaching language in context*. Heinle and Heinle: United Kingdom.
- Hall, R. A. (1968). *An essay on language*. Philadelphia and New York: Chilton Books
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.

- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. New York: Oxford University Press.
- Hamers, J. y Blanc, M. (2004). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, T. (2001). *The Psychology of language* (2nd ed.). East Sussex: Psychology Press.
- Harrington, M. y Sawyer, M. (1992). L2 working memory capacity and L2 reading skill. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 25-38.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: the development of psychological understanding*. Basil Blackwell.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex: Longman.
- Herrnstein, R. J. y Murray, C. A. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Free Press.
- Herzog, G. (1950). Song. En M. Leach (Ed.), *Funk & Wagnall's Dictionary of Folklore, Mythology and Legend*, 2, (pp. 1032-1050).
- Higgins, K. (1991), *The music of our lives*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Hirjee, H. y Brown, D. (2010). Using automated rhyme detection to characterize rhyming style in Rap music. *Empirical Musicology Review*, 5 (4), 121-145.
- Hirvela, A. (2001). Connecting reading and writing through literature. En D. Belcher y A. Hirvela (Eds.), *Linking Literacies: Perspectives on L2 Reading-Writing Connections*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Holmes, V. M. (1984). Sentence planning in a story continuation task. *Language and Speech*, 27, 115-134.
- Hormigos, J. y Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*, 4, 259-270.
- Hormigos, J. (2010). Música y sociedad: análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad. *Revista Española de Sociología*, 13, 145-148.
- Horwitz, E., Horwitz, M. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, (2), 125-132.
- Horwitz, E. K. y Young D.J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Housen A., Kuiken, F. y Vedder, I. (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: Benjamins.
- Hurford, J., Studdert-Kennedy, M. y Knight, C. (1998). *Approaches to the evolution of language. Social and cognitive bases*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunt, K. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35 (134), 1-67.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin

- Ilie, G. y Thompson, W. F. (2006). A comparison of acoustic cues in music and speech for three dimensions of affect. *Music Perception*, 23, 319–329.
- Ilie, G. y Thompson, W. F. (2011). Experiential and cognitive changes following seven minutes exposure to music and speech. *Music Perception*, 28, 247–264.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94, 278–292.
- Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1, 3–10.
- Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral.
- Isasti, G. (2013). *La utilización del cuento en la enseñanza del inglés en Educación Primaria* (Trabajo fin de grado). Universidad de la Rioja.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T. y O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29, 24–29.
- Iwata, K. (2005). *The effect of active and passive participation with music on the foreign language acquisition and emotional state of university music students*. PhD thesis, The Florida State University School of Music, Florida State University, FL, USA.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1(3), 249–257.
- Izard, C. E. y Harris, P. (1995). Emotional development and developmental psychopathology. *Developmental Psychopathology, Vol.1: Theory and methods*, 467–503.
- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in Second Language Learning: Search of the psycholinguistic rationale of the Output Hypothesis. *Applied Linguistics*, 24 (2), 168–196. <https://doi.org/10.1093/applin/24.2.168>
- Jack, R. E., Sun, W., Delis, I., Garrod, O. G. y Schyns, P. G. (2016). Four not six: Revealing culturally common facial expressions of emotion. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(6), 708–730.
- Jackson, J. C., Watts, J., Henry, T. R., List, J. M., Forkel, R., Mucha, P. J., Greenhill, S. J., Gray, R. D. y Lindquist, K. A. (2019). Emotion semantics show both cultural variation and universal structure. *Science*, 366 (6472), 1517–1522.
- Jakobson, R. (1987). Musicology and linguistics. En K. Pomorska y S. Rudy (Eds.), *Language in Literature*. Cambridge, MA: Belknap.
- Jalongo, M. y Bromley, K. (1984). Developing linguistic competence through song picture books. *Reading Teacher*, 37 (9), 840-845.
- Jespersen, O. (1925). *Language: Its nature, development, and origin*. London: George Allen & Unwin Ltd.

- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de lectura. Teoría, evaluación e intervención. Aplicación en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Joe, H. K., Hiver, P. y Al-Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships. *Instructed Second Language Settings. Learning and Individual Differences*, 53: 133–144.
- Johansson, B. (2008). Language and music: what do they have in common and how do they differ? A neuroscientific approach. *European Review*, 16 (4), 413-427. doi:10.1017/S1062798708000379
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1994). *Cooperative language learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Johnson-Laird, P. N. y Oatley, K. (1988). Are there only two primitive emotions? A reply to Frijda. *Cognition and Emotion*, 2, 89-93.
- Johnston, E. y Olson, L. (2015). *The feeling brain*. Nueva York: W.W. Norton and Co.
- Johnstone, R. (1989) *Communicative interaction*. London: CILT
- Joseph, D. L. y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54–78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Juslin, P. N. (2001). Communicating emotion in music performance. A review and a theoretical framework. En P.N. Juslin y J.A. Sloboda (Eds), *Music and Emotion: Theory and Research* (pp. 309–37). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P.N. (2005). From mimesis to catharsis: Expression, perception, and induction of emotion in music. En D. Miell, R. McDonald y D.J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P.N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Toward a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10, 235–266.
- Juslin, P.N. y Sloboda, J.A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P.N. y Sloboda, J.A. (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. New York: Oxford University Press.
- Juslin, P.N., y Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129, 770–814.
- Juslin, P.N. y Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559–621.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- Kang, S. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277–292.

- Kasper, G. (1996). Introduction: Pragmatics in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (2), 145-148.
- Kasper, G. y Kellerman, E. (1997) *Communication strategies*. Essex: Longman
- Keefer, K. V. (2015). Self-report assessments of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 3–23.
- Kellem, H. (2009). The formeaning response approach: Poetry in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 47 (4), 12- 17. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ923461.pdf>
- Kennedy, V. (2014). Critical, cultural and multimodal approaches to using songs as literature in language learning. *Libri and Liberi*, 3, 295–310.
- Khajavy, G.H., Ghonsooly, B., Hosseini, A. y Choi, C.W. (2016). Willingness to communicate in English: A mycosystem model in the Iranian EFL classroom context. *TESOL Quarterly*, 50(1), 154-180.
- Khajavy, G.H., MacIntyre, P.D. y Barabadi, E. (2017). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in Second Language Acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition* 40 (3), 605–624.
- Khazaei, Z.M., Zadeh, A.M. y Ketabi, S. (2012). Willingness to communicate in Iranian EFL learners: The effect of class size. *English Language Teaching*, 5(11), 181-187.
- Knight, W. E. J. y Rickard, N. S. (2001). Relaxing music prevents stress-induced increases in subjective anxiety, systolic blood pressure, and heart rate in healthy males and females. *Journal of Music Therapy*, 38(4), 254–272.
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotion. *Nat. Rev. Neurosci.* 15, 170–180. doi: 10.1038/nrn3666
- Konstan, D. (2004). Las emociones en la antigüedad griega. *Pensamiento y Cultura*, 7, 47-54.
- Kormos, J. (1999). Monitoring and self-repair in L2. *Language Learning*, 49(2), 303-342. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00090>
- Kormos, J. (2000). The role of attention in monitoring second language speech production. *Language Learning*, 50, 343-384.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Kramer, D. J. (2001). A blueprint for teaching foreign languages and cultures through music in the classroom and on the web. *ADFL Bulletin*, 33(1), 29–35.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

- Kraus, K. S. y Canlon, S. (2012). Neuronal connectivity and interactions between the auditory and the limbic systems. *Hear. Res.* 288, 34–46. doi: 10.1016/j.heares.2012.02.009
- Krause, J., Lalueza-Fox, C., Orlando, L., Enard, W., Green, R.E., Burbano, H.A., Hublin, J., Haenni, C., Fortea, J., Rasilla, M.D., Bertranpetit, J., Rosas, A. y Pääbo, S. (2007). The derived FOXP2 variant of modern humans was shared with Neandertals. *Current Biology*, 17, 1908-1912.
- Kreutz, G., Murcia, C.Q. y Bongard, S. (2012). Psychoneuroendocrine research on music and health: an overview. En R. MacDonald, D. Kreutz y L. Mitchell (Eds.), *Music, Health and Wellbeing* (pp. 457–476). Oxford: Oxford University Press.
- Kroll, J. F. (1993). Accessing conceptual representation for words in a second language. En R. Schreuder y B. Weltens (Eds.), *The Bilingual Lexicon* (pp. 53–81). Philadelphia: John Benjamin.
- Kroll, J. y Tokowitz, N. (2005). Models of bilingual representation and processing: Looking back and to the future. En J. Kroll y A.M.B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 289–307). New York: Oxford University Press.
- Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning gated by the social brain? *Developmental Science*, 10, 110–120.
- Kuhnert, R. L., Begeer, S., Fink, E. y Rosnay, M. D. (2016). Gender-differentiated effects of theory of mind, emotion understanding, and social preference on prosocial behavior development: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, 13–27.
- Kurcharski, R. M. (1980). *La música como vehículo de expresión cultural*. Madrid: Secretaría Gral Técnica del MEC.
- La Heij, W. (2005). Selection processes in monolingual and bilingual lexical access. En J. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press.
- Lahuerta, A. C. (2014). Factors Affecting Willingness to Communicate in a Spanish University Context. *International Journal of English Studies*, 14 (2), 39- 55.
- Lamont, A. M. (2001). *Infants' preferences for familiar and unfamiliar music: a socio-cultural study*. Ponencia en la Sociedad para la percepción y cognición musical, 9 de agosto, 2001. Kingston, Ontario.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. y García, O. (2014) Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Culture and Education*, 26 (3), 557-572, doi: 10.1080/11356405.2014.973671
- Lau, P. y Wu, F. (2012). Emotional competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*. doi:10.1100/2012/975189

- Laufer, B. y Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16 (3). 307-322.
- Law, L.N.C. y Zentner, M. (2012). Assessing musical abilities objectively: Construction and validation of the profile of music perception skills. *PLoS ONE*, 7.
- Leach, E. E. (2009). Grammar in the medieval song-school. *New Medieval Literatures*, 11, 195-211. doi: 10.1484/J.NML.1.00590
- LeDoux, J. E. (1993). Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research*, 58, 69-79.
- LeDoux, J. (2019). *The deep history of ourselves: The four-billion-year story of how we got conscious brains*. London: Penguin Books.
- Lee, D.J., Chen, Y. y Schlaug, G. (2003). Corpus callosum: musician and gender effects. *NeuroReport*, 14, 205-209.
- Leeming, P. y Harris, J. (2022). Measuring speaking proficiency growth in the language classroom: An investigation of practical approaches for teachers. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688221130856>
- Legare, J.R. y Wentworth, W.M. (1996). Gender or genre? Emotion models in rap and country music. *Popular Music and Society*, 20, (2), 121-154. doi: 10.1080/03007769608591624
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40, 387-417.
- Lennon, P. (2000). The lexical element in spoken second language fluency. En H. Riggensbach (Ed.), *Perspectives on Fluency* (pp. 25–42). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Léon, J. (2007). From linguistic events and restricted languages to registers. Firthian legacy and Corpus Linguistics. *The Henry Sweet Society Bulletin*, 49, 5-26.
- Levelt, W. J. M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14, 41-104.
- Levelt, W. J. M. (1989). *ACL-MIT Press series in natural-language processing. Speaking: From intention to articulation*. The MIT Press
- Levelt, W. J. M. (1994). *On the skill of speaking: how do we access words?* 3<sup>rd</sup> International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP 94). Yokohama, Japan.
- Levelt, W. J. M. (2013). *A history of psycholinguistics: The pre-Chomskyan era*. Oxford: Oxford University Press
- Levinson, J. (2006). Musical expressiveness as hearability-as-expression. En M. Kieran (Ed.), *Contemporary Debates in Aesthetics and the Philosophy of Art* (pp. 192–206). Oxford: Blackwell.
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Dutton/Penguin Books.

- Lewin, R. (2005). *Human evolution: An illustrated introduction*. Malden: Blackwell Publishing.
- Lewis, G. (1993). *All that glitters*. Ohio: Bowling Green State University Popular Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Lidov, D. (1980). Musical and verbal semantics. *Semiotica*, 31 (3/4), 369-391.
- Lieberman, P. (2002). *Human language and our reptilian brain: The subcortical bases of speech, syntax, and thought*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Liljeström, S. (2011). *Emotional reactions to music: prevalence and contributing factors*. Unpublished dissertation. Uppsala: Uppsala University. Department of Psychology.
- Lindquist, K. A. (2021). Language and emotion: Introduction to the special issue. *Affective Science*, 2, 91–98.
- Lintunen, P. y Mäkilä, M. (2014). Measuring syntactic complexity in spoken and written learner language: comparing the incomparable? *Research in Language*, 12 (4), 377-399.
- Littlewood, W. (2011). Communicative language teaching: an expanding concept for a changing world. En E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 541-547). New York: Routledge.
- Livingstone, F. B. (1973). Did the Australopithecines sing? *Current Anthropology*, 14 (1), 25-29.
- Livingstone, K. (2012). *El enfoque cooperativo y su idoneidad para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Publisher: LINCOM Academic Publishers
- Llanque Zonta, V. E. y Tejerina Vargas, V. S. (2017). The contributions of Hip-Hop artists to non-formal intercultural education in Bolivia. En R. Cortina (Coord.), *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America* (pp. 113–119). Palgrave Macmillan,
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *J. Organ. Behav.* 26, 425–431. doi: 10.1002/job.318
- Lopes, P., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (8), 1018-1034.
- López, L. y Malhotra, R. (1991). Estimation of time intervals with most preferred and least preferred music. *Psychol.Stud.* 36, 203–209.
- Lorette, P. y Dewaele, J. M. (2015). Emotion recognition ability in English among L1 and LX users of English. *International Journal of Language and Culture*, 2(1), 62-86.

- Loveday, C., Woy, A. y Conway, M. A. (2020). The self-defining period in autobiographical memory: Evidence from a long-running radio show. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. <https://doi.org/10.1177/1747021820940300>
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of Suggestopedya*. Gordon and Breach Science Publishers: New York.
- Lucy, J. (1997). Linguistic relativity. *Annual Review of Anthropology*, 26, 291-312.
- Ludke, K. (2009). *Teaching foreign languages through songs*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Lutz, C. A. (1988). *Unnatural emotions: everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to western theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- MacCann, C. y Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotions*, 8, 540–551.
- MacDonald, R., Kreutz, G. y Mitchell, L. (2012). *Music, health, and wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: a review of the research for language teachers. En D.J. Young (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Teaching: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere* (pp. 24-25). Boston: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. En P. Robinson (ed.), *Individual Differences in Second Language Acquisition* (pp. 45–68). Amsterdam: John Benjamins.
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. (1994). The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerised vocabulary learning. *Studies of Second Language Acquisition*, 16, 1-17
- MacIntyre, P. D. y Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15:3. doi: 10.1177/0261927X960151001
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545–562. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543>.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., y Noels, K. A. (2007). Affective variables, attitude and personality in context. En D. Ayoun (Ed.), *Handbook of French applied linguistics*. Philadelphia: John Benjamins.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. y Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52, 537-564.
- MacIntyre, P. D. y Ayres-Glassey, S. (2020). Competence Appraisals: Dynamic Judgements of Communicative Competence in Real Time. En W. Lowie, M. Michel, A. Rousse-Malpat, M. Keizer y R. Steinkrauss (Eds.), *Usage-Based*

- Dynamics in Second Language Development* (pp. 155–175). Bristol: Multilingual Matters.
- MacWhinney, B. (1999). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, B. y Osser, H. (1977). Verbal planning functions in children's speech. *Child Development*, 48, 978-985.
- Madrid, D. (1995). Internal and external factors in language teaching. En *Actas de las Ias Jornadas de Estudios Ingleses*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Madylus, O. (2004). Music as a stimulus for speaking. *The One stop Magazine*. Recuperado el 20 de agosto de 2005 de: [http://www.onestopenglish.com/Young\\_Learners/Teenage/Songs/music2.html](http://www.onestopenglish.com/Young_Learners/Teenage/Songs/music2.html)
- Magne, C., Schön, D. y Besson, M. (2006) The music of speech: musician children detect pitch violation in both music and language better than non-musician children: behavioural and electrophysiological approaches. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18, 199–211.
- Mahdi, D. A. (2014). Willingness to communicate in English: A case study of EFL students at King Khalid University. *English Language Teaching*, 7 (7).
- Majid, A. (2012). Current emotion research in the language sciences. *Emotion Review*, 4(4), 432–443.
- Malloch, S. y Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Manes, F. (2015). *¿Qué le hace la música a nuestro cerebro?* Recuperado de [http://elpais.com/elpais/2015/08/31/ciencia/1441020979\\_017115.html?id\\_externo\\_rsoc=FB\\_CC](http://elpais.com/elpais/2015/08/31/ciencia/1441020979_017115.html?id_externo_rsoc=FB_CC)
- Mankel, K. y Bidelman, G. M. (2018). Inherent auditory skills rather than formal music training shape the neural encoding of speech. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 115, 13129–13134
- Marquardt, N. y Greenberg, S. (2015). *Proxemic interactions: From theory to practice*. Recuperado de <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1983188>
- Mercer, S. y Gkonou, C. (2017). Teaching with Heart and Soul. En T.S. Gregersen y P.D. MacIntyre (Eds.), *Innovative Practices in Language Teacher Education: Spanning the Spectrum from Intra-to Inter-Personal Professional Development* (pp. 103–124). Cham: Springer International Publishing.
- Marini, A. y Fabbro, F. (2007). Psycholinguistic models of speech production in bilingualism and multilingualism. *Speech and Language Disorders in Bilinguals*, 47-67.
- Marques, C., Moreno, S., Castro, S.L. y Besson, M. (2007) Musicians detect pitch violation in foreign language better than non-musicians: behavioural and electrophysiological evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18, 199–211.

- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva.
- Martín, A. (2019). *La diferencia entre la gamificación y el Game-Based learning*. Recuperado de <https://go.inserver.es/blog/diferencia-entre-gamificacion-y-game-based-learning>
- Martinez-Flor, A., Uso-Juan, E. y Soler, E. A. (2006). Towards acquiring communicative competence through speaking. En E. Uso-Juan y A. Martinez-Flor (Eds.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (pp. 139-159). The Hague: Mouton De Gruyter.
- Mateos, A. (2011). La música, ¿fenómeno o lenguaje? *Temas para la Educación*, 12 (1), 1-6.
- Mayer, J. D. y Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 102-111.
- Mayer, J. D., Gottlieb, A. N., Hernandez, M., Smith, J. y Gordis, F. (1990). *Mood and mood-related communication during advice*. Unpublished manuscript.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3–31). New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. [http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D. y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163–183.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2001). *Technical manual for the MSCEIT v. 2.0*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual Test*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.* 59, 507–536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emot. Rev.* 8, 290–300. doi: 10.1177/1754073916639667
- McClelland, D.C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321–333
- McCroskey, J. C. y Baer, J. E. (1985). *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. Paper presented at the Annual Convention of the Speech Communication Association, Denver, Colorado.

- McCroskey, J. C. y Richmond, V. P. (1985). *Willingness to communicate and interpersonal communication*. Paper presented at the West Virginia Symposium on Personality and Interpersonal Communication, Morgantown, WV.
- McCroskey, J. C. y Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. En J. C. McCroskey y J. A. Daly (Eds.), *Personality and Interpersonal Communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language proficiency*. London: Longman
- Mericka, K. (2018). LipDub: a technology-enhanced language learning project with music. En F. Rosell-Aguilar, T. Beaven y M. Fuertes Gutiérrez (Eds.), *Innovative Language Teaching and Learning at University: Integrating Informal Learning into Formal Language Education* (pp. 59–65). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.22.776>
- Mesquita, B. y Boiger, M. (2014). Emotions in context: A sociodynamic model of emotions. *Emotion Review*, 6(4), 298–302.
- Mesquita, B. Boiger, M. y De Leersnyder, J. (2016). The cultural construction of emotions. *Current Opinion in Psychology*, 8, 31–36.
- Mihalinec, I., Stevanović, R. y Skala, K. (2008). *Emotion recognition and its aesthetic interpretation*. 50<sup>th</sup> International Symposium ELMAR, 2, 491 - 494.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL*. Volumen II. Secretaría general técnica.
- Mithen, S. (2005). *The singing Neanderthals: the origins of music, language, mind and body*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Miyake, A. y Shah, P. (1999). Toward a unified theory of working memory: emerging general consensus, unresolved theoretical issues, and future research directions. En A. Miyake y P. Shah (Eds.), *Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control* (pp. 442-481). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mohle, D. (1984). A comparison of the second language speech production of different native speakers. En H.W. Dechert, D. Mohle, y M. Raupach (Eds.), *Second Language Production* (pp. 26-49). Tubingen: Narr.
- Moore, B. S. (1990). The origins and development of empathy. *Motivation and Emotion*, 14, 75-80.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E., Cepeda, N. J. y Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science* 22(11): 1425–1433, DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797611416999>
- Morin, E. (1994). *La industria de la canción en Sociología*. Madrid: Tecnos

- Morrison, D. M. y Low, G. (1983). Monitoring and the second language learner. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 228-250). London: Longman.
- Morton, J. y Long, J. (1976). Effects of word transitional probability on phoneme identification. *JVLVB*, 15, 43-51.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Murphey, T. (1990). *Song and Music in Language Learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages* (Tesis doctoral publicada por Peter Lang).
- Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.
- Nan, Y., Liu, L. y Geiser, E. (2018). Piano training enhances the neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115, 6630–6639.
- Nardo, D. y Reiterer, S. (2009). Musicality and phonetic language aptitude. En G. Dogil y S. Reiterer (Eds.), *Language Talent and Brain Activity* (pp. 213-255). Mouton de Gruyter.
- Nattiez, J. J. (1990) *Music and discourse: Toward a Semiology of music*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Navarro, R. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana*, 2, 115-128.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, 9, 115-123. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>
- Neumann, R., y Strack, F. (2000). Mood contagion: The automatic transfer of mood between persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 211–223.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Nook, E. C., Stavish, C. M., Sasse, S. F., Lambert, H. K., Mair, P., McLaughlin, K. A. y Somerville, L. H. (2020). Charting the development of emotion comprehension and abstraction from childhood to adulthood using observer-rated and linguistic measures. *Emotion*, 20(5), 773–792.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272.
- Nunes, J. C., Ordanini, A. y Valsesia, F. (2014). The power of repetition: Repetitive lyrics in a song increase processing fluency and drives market success. *Journal of Consumer Psychology*. doi: 10.1016/j.jcps.2014.12.004
- O'Grady, W. D., Dobrovolsky, M. y Katamba, F. (1997). *Contemporary linguistics: An introduction*. London: Longman.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1), 109–48.

- Ortony, A., Clore, G. y Collins, A. (1988). The cognitive structure of emotion. *Contemporary Sociology*, 18 (6). doi: 10.2307/2074241.
- Öz, H. (2014). Big Five personality traits and willingness to communicate among foreign language learners in Turkey. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42, 1473-1482.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press.
- Pantev, C., Roberts, L. E., Schulz, M., Engelien, A. y Ross, B. (2001). Timbre-specific enhancement of auditory cortical representations in musicians. *Neuroreport*, 12, 169–174.
- Papoušek, M. y Papoušek, H. (1981). Musical elements in the infant's vocalizations: their significance for communication, cognition and creativity. En L. P. Lipsitt (ed.), *Advances in Infancy Research, Vol 1*, (pp. 163-224). New Jersey, Ablex Norwood.
- Paradis, M. (1997). The cognitive neuropsychology of bilingualism. En A. M. B. de Groot y J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives* (pp 331 - 354). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Parbery-Clark, A., Skoe, E., Lam, C. y Kraus, N. (2009). Musician enhancement for speech-in noise. *Ear and Hearing*, 30, 653–661.
- Parncutt, R. (2006). Prenatal development. En G.E. McPherson (ed.), *The Child as Musician* (pp. 1-31). Oxford: Oxford University Press.
- Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Patel, A. (2007). *Music, language, and the brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Patel, A. (2011). Why does musical training benefit the neural encoding of speech? A new hypothesis. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 130 (4), 2398.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147-164.
- Pawley, A. y Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. En J.C. Richards y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 317–331). London: Longman.
- Paynter, J. y Aston, P. (1970). *Sound and silence: Classroom projects in creative music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51, 144-156.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. y Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An integrative approach to emotions in education. En

- P.A. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp.13–36). San Diego, CA: Academic Press.
- Perani, D., Abutalebi, J., Paulesu, E., Brambati, S., Scifo, P., Cappa, S.F. y Fazio, F. (2003). The role of age of acquisition and language usage in early, high-proficient bilinguals: An fMRI study during verbal fluency. *Human Brain Mapping*, 19:170–182.
- Pérez, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 297-318.
- Peretz, I. y Gagnon, I. (1999). Dissociation between recognition and emotional judgement for melodies. *Neurocase*, 5, 21-30.
- Perot, M. (2012). *Adquisición del lenguaje: conciliando empirismo e innatismo*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Perry, K. H. (2012). What is literacy? – A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language & Literacy Education*, 8(1), 50-71.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Pettijohn, T. y Sacco, D. (2009). The language of lyrics: an analysis of popular Billboard songs across conditions of social and economic threat. *Journal of Language and Social Psychology*, 28.
- Phelps, E.A., Delgado, M.R., Nearing, K.I. y LeDoux, J.E. (2004). Extinction learning in humans: role of the amygdala and vmPFC. *Neuron*, 43 (6), 897-905. doi:10.1016/j.neuron.2004.08.042
- Phelps, E. A. y LeDoux, J. E. (2005). Contributions of the amygdala to emotion processing: from animal models to human behavior. *Neuron*, 48 (2), 175-187. doi:10.1016/j.neuron.2005.09.025
- Phillips, L. H., MacLean, R. D. J. y Allen, R. (2002). Age and the understanding of emotions: Neuropsychological and sociocognitive perspectives. *The Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 57(6), 526–530. <https://doi.org/10.1093/geronb/57.6.P526>.
- Piaget, J. (1976). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piccardo, E. (2018). *The CEFR Companion Volume (CEFR/CV) with Old and New Descriptors*. European Council.
- Pichon-Riviere, E (1980). *Teoría del vínculo. Colección Psicología Contemporánea*. Ediciones Nuevas: Buenos Aires
- Pienemann, M. (1985). Learnability and syllabus construction. En K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 23-75). Clevedon, England: Multilingual matters.

- Pike, K. L. (1945). *The intonation of American English*. Michigan: University of Michigan 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 (1), 127–148.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. England: Penguin Books.
- Pisano, C. R. (2011). Autour du développement d' une macro-compétence langagière: les vidéoclips au service de la compréhension audiovisuelle. *Synergies*, 4, 125–136.
- Planchenault, G. (2005). *Utiliser des extraits des films en classe de français langue étrangère. Etude sur l'enseignement et l'acquisition des compétences socioculturelle et sociopragmatique [Using film sequences in the French classroom: A study on sociopragmatic awareness and the expression of sociolinguistic variants in French interlanguage]*. Unpublished doctoral dissertation, University of London, England.
- Plata, C., Riveros, M. y Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 4(2), 99-112.
- Plutchik R. (2001). The nature of emotions. *American Scientist*, 89, 344–350.
- Poullisse, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies. En R. Schreuder y B. Weltens (Eds.), *The Bilingual Lexicon* (pp. 157–189). Amsterdam: Benjamins.
- Poullisse, N. (1997). Language production in bilinguals. En A. M. B. de Groot y J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 201–224). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Poullisse, N. (1999). *Slips of the tongue: Speech errors in first and second language production*. Amsterdam: Benjamins.
- Poullisse, N. y Bongaerts, T. (1994). First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15, 36-57.
- Prebianca, G. V. V. (2007). *Working memory capacity, lexical access and proficiency level in L2 speech production: an exploratory study*. Unpublished research paper. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Quirós, I. y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: FAD.
- Rábano, M. (1997). Negotiation of meaning and interculturality in the English classroom. *Aula*, 9, 269-285.
- Rapp, B. y Goldrick, M. (2000). Discreteness and interactivity in spoken word production. *Psychological Review* 107(3): 460–499, DOI: <https://doi.org/10.1037//0033-295X.107.3.460>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 76, de 30/02/2022.

- Ribé, R. (1989). La enseñanza del inglés por proyectos. *Educación Abierta: Aspectos didácticos del inglés*, 3. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Rintell, E. (1984). But how did you feel about that? The learner's perception of emotion in speech. *Applied Linguistics*, 5, 255–264.
- Robinson, P. (2002). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes, and learning conditions in second-language acquisition. *Second Language Research*, 17, 368–392.
- Robinson, J. (2005). *Deeper than reason: Emotion and its role in literature, music and art*. Oxford: Clarendon.
- Rodríguez, N., García-Hernández, G., García-Fernández, T. y Mata-Loy, J. (2020). Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *EDUMECENTRO*, 12(2), 230-237.
- Rolls, E. (1995). A theory of emotion and consciousness, and its application to understanding the neural basis of emotion. En M. Gazzaniga (Ed.), *The Cognitive Neurosciences* (pp. 1091–1106). Cambridge, MA. MIT Press.
- Roseman, I. J. (2001). A model of appraisal in the emotion system: integrating theory, research, and applications. En K.R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (pp. 68–91). New York: Oxford University Press.
- Rosenblum, G.D. y Lewis, M. (2006). Emotional development in adolescence. En G.R. Adams y M.D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (Chapter 13). Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9780470756607.ch13>
- Rubio, F. (2002). Una forma de reducir la ansiedad en los exámenes orales de inglés como lengua extranjera: técnica de reevaluación positiva. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 3, 173-185.
- Rubio, F. (2007). *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Pub.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39:1161.
- Saarikallio, S. y Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35, 88–109.
- Sacks, O. (2007). *Musicophilia: Tales of music and the brain*. New York: Alfred A. Knopf.
- Saint-georges, C., Chetouani, M., Cassel, R., Apicella, F., Mahdhaoui, A., Muratori, F., Laznik, M. C. y Cohen, D. (2013). Motherese in Interaction: At the Cross-Road of Emotion and Cognition? (A Systematic Review). *PloS one*. 8. e78103. [10.1371/journal.pone.0078103](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078103).

- Saito, K., Dewaele, J. M., Abe, M. y 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.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sánchez, M. J., Fernández, M. y Pérez-García, E. (2022). Comparison of the context provision and imagination elicitation approaches to learning emotional vocabulary. *Language Teaching Research*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688221131449>
- Sánchez-Vizcaíno, M. C. (2021). La representación femenina en el videoclip: análisis de la música actual en español de los grandes circuitos comerciales=The representation of women in music videos: analysis of the present-day music in Spanish disseminated via global music-streaming services. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*. 475. 10.18002/cg.v0i16.6952.
- Sánchez-Vizcaíno, M. C., y Fonseca-Mora, M. C. (2019). Videoclip y emociones en el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera [Video clip and emotions in learning Spanish as a foreign language]. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 78, 255-286.
- Sandstrom, G. M., y Russo, F. A. (2013). Absorption in music: Development of a scale to identify individuals with strong emotional responses to music. *Psychology of Music*, 41, 216-228.
- Sankey, M., Birch, D. y Gardiner, M. (2010). *Engaging students through multimodal learning environments: The journey continues*. Recuperado de: <http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Sankey-full.pdf>
- Santos, A. J. (1995). Música Española Contemporánea en el Aula de Español. *Centro Virtual Cervantes ASELE. Actas VI*. 367-397. Recuperado el 24 de agosto de 2020 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0366.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf).
- Santos, A. J. (1997). Música, maestro,... Trabajando con música y canciones en el aula de español. *Carabela*, 41: 129-152. Madrid: SGEL.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Bartleby.
- Saricoban, A. y Metin, E. (2000). Songs, verse and games for teaching grammar. *The Internet TESL Journal*. Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>
- Saucier, K. A. (1986). Healers and heartbreakers: images of women and men in Country music. *Journal of Popular Cultures*, 20, (3), 148-166.
- Sauter, D., Eisner, F., Ekman, P. y Scott, S. (2009). Cross-cultural recognition of basic emotions through nonverbal emotional vocalizations. *PNAS*, 107 (6), 2408-2412.

- Savignon, S. (1997). *Communicative Competence: theory and classroom practice*. New York: McGraw Hill.
- Schaefer, H.E. (2017) Music-evoked emotions—current studies. *Frontiers in Neuroscience*, 11:600. doi: 10.3389/fnins.2017.00600
- Schäfer, T., Jörg, F. y Smukalla, M. (2013). Changes in the representation of space and time while listening to music. *Frontiers in Psychology*, 4, 508.
- Schellenberg, E. G., Nakata, T., Hunter, P. G. y Tamoto, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: Tests of children and adults. *Psychology of Music*, 35, 5–19.
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *SSLA*, 14, 357-385.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schoepp, K. (2001). Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*. 7(2), 1–4.
- Schön, D., Boyer, M. y Moreno, S. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106, 975–983.
- Schumann, J. (1978). *The Pidginization process: A model for Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. (2004). The Neurobiology of aptitude. *The Neurobiology of Learning. Perspectives From Second Language Acquisition*, 7-21. NJ: Erlbaum
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dorheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- Seiz, R. (2010). Análisis pedagógico del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador a través de la web. El proyecto Appraisal web. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 9 (2), 4762.
- Seliger, H. W. (1980). Utterance planning and correction behavior: Its function in the grammar construction processes among second language learners. En H. W. Dechert y M. Raupauch (Eds.), *Towards a Crosslinguistic Assessment of Speech Production* (pp. 87-108). Frankfurt: Lang.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Setia, R., Rahim, R., Seman, N. y Kazzim, R. (2012). English songs as means of aiding students' proficiency development. *Asian Social Science*, 8, (7), 270-274.
- Shablack, H., y Lindquist, K. A. (2019). *The role of language in emotional development*. Springer.

- Shaffer, D. R., Kipp, K., Wood, E. y Willoughby, T. (2013). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Toronto: Nelson Education.
- Sharma, D. (2017). Impact of age on Emotional intelligence and its components. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 1(1), 13–20.
- Shattuck-Hufnagel, S. (1979). Speech errors as evidence for a serial-ordering mechanism in sentence production. En W.E. Cooper y C.T. Walker (Eds.), *Sentence Processing: Psycholinguistic Studies Presented to Merrill Garrett*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shen, C. (2009). Using English songs: an enjoyable and effective approach to ELT. *English Language Teaching*, 2 (1), 88-94.
- Shook, A., Marian, V., Bartolotti, J. y Schroeder, S. R. (2013). Musical experience influences statistical learning of a novel language. *American Journal of Psychology*, 126, 95–104.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute
- Shumin, K. (2012). Factors to consider: developing adult EFL students' speaking abilities. En W. A. Renandya y J. C. Richards (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 204-211).
- Shusterman, R. (1999). Moving truth: affect and authenticity in Country musicals. *The Journals of Aesthetics and Art Criticism*, 57, (2), 221-233.
- Siek-Piskozub, T. (2016). The compatibility of positive psychology and the Ludic strategy in foreign language education. *Glottodidactica*. 43(1), 97–106.
- Sifneos, P. E. (1972). *Short term psychotherapy and emotional crisis*. Harvard University Press: Cambridge.
- Silva, M. T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. (Tesis Doctoral). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Silva, M. L., Sánchez Abchi, V. y Borzone, A. (2010). Subordinated clauses usage and assessment of syntactic maturity: A comparison of oral and written retellings in beginning writers. *Journal of Writing Research* 2 (1), 47–64. doi: 10.17239/jowr-2010.02.01.2
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (2), 275-298.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: O.U.P.
- Skehan, P. (2002). Theorizing and updating aptitude. En P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69–93). Amsterdam: Benjamins.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510-532.

- Sleve, L. y Miyake, A. (2006). Individual differences in second language proficiency: Does musical ability matter? *Psychological Science*, 17(8): 675–681, DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01765.x>
- Slobin, D. (1996). From “thought and language” to “thinking for speaking.” En J. Gumperz y S. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 70-96). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Spearman, C. (1923). *The nature of “intelligence” and the principles of cognition*. London: MacMillan.
- Stepke, F. (1996). Sobre categorías afectivas en el lenguaje. *Onomazein*, 1, 81-91.
- Stern, D. N, Speiker, R. K. y Mackain, K. (1982). Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants. *Developmental Psychology*, 18 (5), 727-735.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2000). *Handbook of intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Stibbard, R. M. (2001). *Vocal expression of emotions in non-laboratory speech: An investigation of the reading/Leeds emotion in speech project annotation data*. Tesis Doctoral sin publicar. University of Reading.
- Storr, A. (1992). *Music and the mind*. New York: Free Press.
- Strait, D. y Kraus, N. (2011). Playing music for a smarter ear: Cognitive, perceptual and neurobiological evidence. *Music perception*. 29, 133-146. Doi: 10.1525/MP.2011.29.2.133.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its development. En Gass, S. y Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 64-81). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46, 195–207.
- Tamminen, J., Rastle, K., Darby, J., Lucas, R. y Williamson, V. J. (2017). The impact of music on learning and consolidation of novel words. *Memory*, 25(1), 107–121.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. En H. D. Brown, C. A. Yorico, y R. C. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp. 194–203). Washington, DC: TESOL.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in Interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-429.
- Tarone, E. y Parris, B. (1988). Task-related variation in interlanguage. The case of articles. *Language Learning*, 38, 21-44.

- Temple, L. (2000). Second language learner speech production. *Studia Linguistica* 54 (2), 288-297.
- Tenhouten, W. D., Hoppe, K. D., Bogen, J. E. y Walter, D. O. (1985). Alexithymia and the split brain: IV. Gottschalk-Gleser Content Analysis, an overview. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 44, 113-121.
- Ter Bogt, T. F., Vieno, A., Doornwaard, S. M., Pastore, M. y Van den Eijnden, R. J. (2017). “You’re not alone”: Music as a source of consolation among adolescents and young adults. *Psychology of Music*, 45(2), 155–171.
- Thaxton, L. y Jaret, C. (1979). Country music and its city cousin: a comparative analysis of Urban and rural Country music. *Popular Music and Society*, 6, 307-313.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G. y Husain, G. (2004). Decoding speech prosody: do music lessons help? *Emotion*, 4, 46–64.
- Thompson, W. F., Graham, P. y Russo, F. A. (2005). Seeing music performance: Visual influences on perception and experience. *Semiotica*, 156, 203–27.
- Thompson, W. F. y Schellenberg, E. G. (2006). Listening to music. En R. Colwell (ed.), *MENC Handbook of Music Cognition & Development* (pp. 72–123). Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, W. F. y Balkwill, L. L. (2011). Cross-Cultural similarities and differences. En P.N. Juslin y J.A. Sloboda (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, W. F. y Quinto, L. (2011). Music and emotion: psychological considerations. En E. Schellekens y P. Goldie (Eds.), *The Aesthetic Mind: Philosophy and Psychology*. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199691517.001.0001.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Titus, J. (2017). Using poetry in a foreign language classroom. *International Conference ICT for Language Learning* (10th ed.), 476-481.
- Toscano-Fuentes, C. M. (2011). *Estudio empírico de la relación existente entre el nivel de adquisición de una segunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical del alumnado*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Toscano-Fuentes, C. M., y Fonseca-Mora, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24, 197-213.
- Towell, R., Hawkins, R. y Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17, 84–119.
- Traveset, M. (1999). Educación emocional: estrategias de intervención. *Aula de Innovación Educativa*, 89, 15-20.
- Trehub, S. E. (2001) Musical predispositions in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 1–16.

- Trost, W., Ethofer, T., Zentner, M. y Vuilleumier, P. (2011). Mapping aesthetic musical emotions in the brain. *Cerebral Cortex*, 22, 2769–2783.
- Tsai, J. L. (2007). Ideal affect: Cultural causes and behavioral consequences. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 242–259.
- Vallés, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2006). *Autoconcepto y autoestima en adolescentes. Programa de autoconcepto y autoestima E.S.O.* Editorial: Escuela Española.
- Van der Veer, R. (2001). Egocentric and inner speech. En N. J. Smelser y P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopaedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.
- Varela, R. (2003). Songs, rhymes and games. En R. Areces (ed.), *All About Teaching English*. Madrid: Editorial Universitaria.
- Vernallis, C. (2008). Music video, songs, sound: experience, technique and emotion in Eternal Sunshine of the Spotless Mind. *Screen*, 49 (3), 277–297, <https://doi.org/10.1093/screen/hjn036>.
- Vidal, M. (1997). *Las etapas evolutivas del desarrollo del lenguaje*. Ponencia presentada en el Congreso de Córdoba.
- Vila-Sanjuán, S. (1999). *Todos tenemos varias inteligencias diferentes*. Consultado el 12 de febrero de 2019 en La Vanguardia.
- Vinyets, N. B. (2013). *Using songs in Primary Education: Advantages and challenges*. Tesis no publicada. University of Vic. Recuperado de [http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/2514/trealu\\_a2013\\_bach\\_nuria\\_using\\_songs.pdf?sequence=1](http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/2514/trealu_a2013_bach_nuria_using_songs.pdf?sequence=1)
- Vives, M. L., Costumero, V., Ávila, C. y Costa, A. (2021). Foreign language processing undermines affect labelling. *Affective Science*, 2, 199–206.
- Vuoskoski, J. K. y Eerola, T. (2012). Can sad music really make you sad? Indirect measures of affective induced by music and autobiographical memories. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 6, 204–213.
- Vural, F. G. (2018). The significance of music in teaching Turkish. *New Research of Tuva*. (1), 113–121.
- Vygotsky, L.S. (1933). *Teoría de las emociones: Estudio histórico psicológico*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, W. T. (1994). Memory for music-effect of melody on recall of text. *Journal of Experimental Psychology – Learning, Memory and Cognition*, 20, 1471–1485.

- Weaver, C. (2010). *Japanese university students' willingness to use English with different interlocutors*. Tesis doctoral. Temple University.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London, UK: P. Chapman.
- Whissell, C. (2009). Using the revised dictionary of affect in language to quantify the emotional undertones of samples of natural language. *Psychological Reports* 105:509–521.
- Widen, S. C., y Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, 23(2), 291–312.
- Wierzbicka, A. (1987). "Prototypessave": *On the uses and abuses of the concept "prototype" in current linguistics, philosophy, and psychology*. Unpublished manuscript. Department of Linguistics. Australian National University, Canberra.
- Willerman, B. (2011). *Teaching speaking: From accuracy vs. fluency to accuracy plus fluency*. Recuperado el 10 de septiembre de 2021 de <http://www.geocities.co.jp/CollegeLife/9546/papers/paper2.htm>.
- Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. y Kim, H. Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. University of Hawaii Press.
- Woodward, S. (2012). Impacting premature outcomes through womb sounds and the maternal singing voice. Passing on the flame: Making the world a better place through music. International Society for Music Education. *Early Childhood Commission Seminar ECME*. Corfu, Greece.
- Yan, S., Feng, Y., Xu, Y. y Li, Y. (2019). Psychometric properties and criterion validity of STEU-B and STEM-B in Chinese context. *Front Psychol*, 6 (10), 1156. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01156.
- Yashima, T., MacIntyre, P. D. y Ikeda, M. (2018). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, 22(1), 115–137. <https://doi.org/10.1177/1362168816657851>
- Yilmaz, F. y Seker, M. (2014). Motivating secondary school students to learn languages with relevant media. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(3), 52-58. Recuperado de: <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/10.yilmaz.pdf>
- Yousef, R., Jamil, H. y Razak, N. (2013). Willingness to communicate in English: A study of Malaysian pre-service English teachers. *English Language Teaching*, 6(9): 205-216.
- Zeromskaite, I. (2014). The potential role of music in Second Language Learning: A review article. *Journal of European Psychology Students*, 5(3), 78–88. <http://doi.org/10.5334/jeps.ci>

- Zhang, W. (2005). *The selection of communication strategies by Taiwanese EFL elementary school students with different English proficiency levels in information-gap activities*. Master Thesis, New Taipei: National Taipei University of Education.
- Zhang, Y. (2009). Reading to speak: Integrating oral communication skills. *English Teaching Forum*, 1(1), 32-34.
- Zhong, Q. (2013). Understanding Chinese learners' willingness to communicate in a New Zealand ESL classroom: A multiple case study drawing on the theory of planned behavior. *System*, 41, 740–751.
- Zirkel, S. (2000). Social intelligence: the development and maintenance of purposive behavior. En R. Bar-On y J. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

## Discografia

Dixie Chicks (2002). Travelin' Soldier. En *Home*. Columbia Nashville.

Dixie Chicks (2012). Not ready to make nice. En *Taking the long way*. Columbia Nashville.

Maddie y Tae (2015). Sierra. En *Start Here*. Republic Nashville.

Musgraves, K. (2013). Follow your arrow. En *Same Trailer, Different Park*. Mercury Nashville.

Musgraves, K. (2018). Space cowboy. En *Golden Hour*. Mercury Nashville.

Paisley, B. (2017). Selfie#theInternetisforever. En *Love and War*. Arista Nashville.

Paisley, B. (2010). This is Country music. En *This is Country Music*. Arista Nashville.

Twain, S. (2002). She's not just a pretty face. En *Up!* Mercury Nashville.

Wilson, G. (2006). California girls. En *All Jacked Up*. Epic.

## ANEXOS

**Anexo I.** Muestra del vocabulario emocional basado en la teoría comunicativa de las emociones de Johnson-Laird y Oatley (1988).

**Tabla 1**

*Emociones básicas*

<b>Basic emotions</b>				
<b>Happiness</b>	<b>Sadness</b>	<b>Fear</b>	<b>Anger</b>	<b>Disgust</b>
Light-hearted	Wistful	Timid	Grouchy	
Carefree	Gloomy	Tense	Touchy	
Happy	Sad	Anxious	Irritable	Queasy
High	Melancholic	Fearful	Angry	Nausea
Euphoric	Depressed	Panicky	Irascible	
Ecstatic	Wretched	Craven	Splenetic	

*Nota:* una muestra de palabras que denotan emociones básicas de diferentes intensidades, que pueden ocurrir en ausencia de cualquier contenido proposicional conocido. Estas palabras también se pueden usar para referirse a estados de ánimo y tipos de personalidad.

**Tabla 2**

*Relaciones emocionales*

<b>Emotional relations</b>				
<b>Happiness</b>	<b>Sadness</b>	<b>Fear</b>	<b>Anger</b>	<b>Disgust</b>
Like	Miss	Afraid of	Aggrieved with	Dislike
Love	Mourn	Fear	Angry with	Hate
Adore	Grieve for	Dread	Scorn	Loathe

*Notas:* una muestra de palabras que expresan una relación emocional entre el sujeto, quien experimenta la emoción, y el objeto de la emoción.

**Tabla 3***Emociones causadas*

<b>Caused emotions</b>				
<b>Happiness</b>	<b>Sadness</b>	<b>Fear</b>	<b>Anger</b>	<b>Disgust</b>
Cheered	Dejection	Apprehension	Disgruntled	
Enjoyment	Sorrow	Consternation	Miffed	
Glad	Heart-broken	Afraid	Indignant	Disgust
Delight	Inconsolable	Panic	Cross	Sick
Overjoyed	Desolate	Terror	Furious	

*Notas:* una muestra de palabras que denotan emociones que tienen causas conocidas, en parte, por la persona que experimenta la emoción.

**Tabla 4***Causativas*

<b>Causatives</b>				
<b>Happiness</b>	<b>Sadness</b>	<b>Fear</b>	<b>Anger</b>	<b>Disgust</b>
Content	Deflate	Disquiet	Irk	Put off
Please	Disillusion	Perturb	Peeve	Alienate
Amuse	Dampen	Worry	Irritate	Estrange
Delight	Depress	Scare	Annoy	Repel
Transport	Sadden	Frighten	Enrage	Nauseate
Enthrall	Disappoint	Terrify	Incense	Sicken
Exhilarate	Desolate	Petrify	Infuriate	Revolt

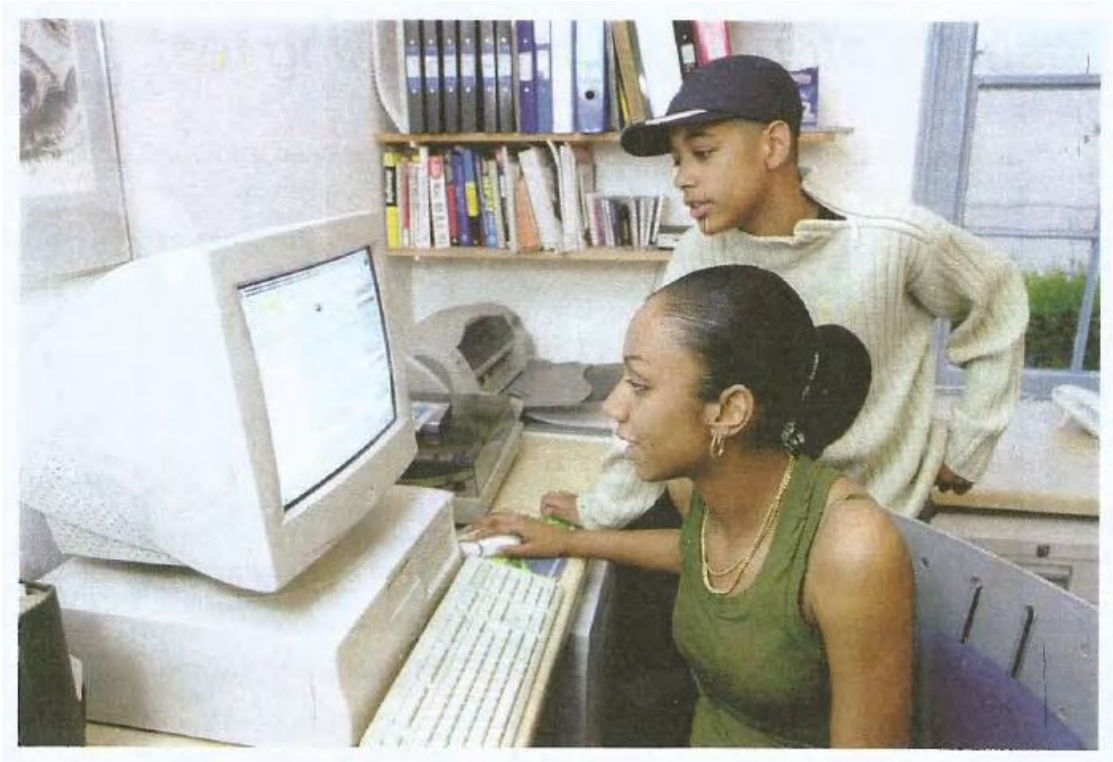
*Notas:* una muestra de palabras que pueden usarse para denotar causas de las emociones. Sus formas pasivas pueden ser consecuentemente usadas para denotar emociones causadas.

**Tabla 5***Emociones complejas*

<b>Complex emotions</b>				
<b>Happiness</b>	<b>Sadness</b>	<b>Fear</b>	<b>Anger</b>	<b>Disgust</b>
<i>In relation to self</i>				
Hope	Hopelessness			Self-disgust
Complacent	Despair			Shame
Pride	Remorse			Self-hatred
Conceit	Self-pity			
<i>In relation to others</i>				
Closeness	Sorry for	Shy	Bitter	Resentment
Intimacy	Sympathy	Self-conscious		Envy
Belonging	Pity	Embarrassment		Jealousy

*Notas:* una muestra de palabras que denotan emociones experimentadas como resultado de evaluaciones cognitivas en relación a uno mismo y a otras personas.

**Anexo II.** Imágenes de las sesiones orales. Fuente: *Cambridge University Press.*





## TEST SITUACIONAL DE COMPRENSIÓN EMOCIONAL

Nombre:

Sexo:

Edad:

### Instrucciones:

Las siguientes preguntas describen una situación. Tienes que elegir cuál de las cinco emociones que aparecen en cada pregunta es más probable que se dé como consecuencia de la situación.

Aquí tienes un ejemplo:

	Clara recibe un regalo. Es muy probable que Clara se sienta:
X	a) Feliz
	b) Enfadada
	c) Asustada
	d) Aburrida
	e) Hambrienta

Si crees que lo más probable es que Clara se sienta feliz, debes poner una “X” junto a “Feliz” (opción A) y a continuación pasar a la siguiente pregunta.

[1]	Javier logra completar una tarea difícil a tiempo y con pocos recursos. Lo más probable es que Javier sienta:
	a) Sorpresa
	b) Orgullo
	c) Alivio
	d) Esperanza
	e) Alegría

[2]	Si la situación actual continúa, probablemente el jefe de Denise podrá trasladarla a un lugar de trabajo más cerca de su casa y así satisfacer sus deseos. Es muy probable que Denise sienta:
	a) Agobio
	b) Alegría
	c) Sorpresa
	d) Esperanza
	e) Miedo

[3]	Song descubre que su amiga ha pedido dinero para pagar urgentemente unas facturas pero que, en realidad, lo ha usado para otros propósitos menos serios. Lo más probable es que Song sienta:
	a) Ira
	b) Entusiasmo
	c) Desprecio
	d) Lástima
	e) Terror

[4]	<p>Carlos va a quedar con un amigo para ver una película. El amigo llega muy tarde y no llegan a tiempo para ver la película.</p> <p>Lo más probable es que Carlos se sienta:</p>
	a) Deprimido
	b) Frustrado
	c) Enfadado
	d) Con desprecio
	e) Agobiado

[5]	<p>Robert cree que alguien le ha hecho daño a propósito. No hay mucho que se pueda hacer para mejorar las cosas.</p> <p>Lo más probable es que Robert sienta:</p>
	a) Desagrado
	b) Rabia
	c) Celos
	d) Sorpresa
	e) Ansiedad

[6]	<p>Jim disfruta cuando pasa los sábados jugando con sus hijos en el parque. Este año tienen actividades deportivas los sábados y no puede ir al parque con ellos.</p> <p>Lo más probable es que Jim se sienta:</p>
	a) Enfadado
	b) Triste
	c) Frustrado
	d) Agobiado
	e) Avergonzado

[7]	Megan está buscando una casa para comprarla. Algo ocurre y se siente arrepentida. Lo más probable es que:
	a) No hiciera una oferta por una casa que quería y ahora está intentado averiguar si es demasiado tarde.
	b) Encontrara una casa que le gustaba y que pensaba que no encontraría.
	c) No pudiera hacer una oferta por una casa que quería porque el banco no le había conseguido el dinero a tiempo.
	d) No hiciera una oferta por una casa que le gustaba y ahora otra persona la ha comprado.
	e) Hiciera una oferta por una casa y está esperando a ver si se la aceptan.

[8]	María estaba trabajando en su escritorio. Algo ocurre que le hace sentirse sorprendida. Lo más probable es que:
	a) Su compañero de trabajo le contara un chiste tonto.
	b) Estuviera trabajando en una nueva tarea de la que no se había ocupado anteriormente.
	c) Descubriera que algunos resultados eran diferentes de lo que ella esperaba.
	d) Se diera cuenta de que no podía completar su trabajo.
	e) Tuviera que hacer una tarea que normalmente no realiza en su trabajo.

[9]	Alguien piensa que otra persona ha hecho algo bueno por ellos a propósito. Lo más probable es que ellos sientan:
	a) Orgullo
	b) Alivio
	c) Alegría
	d) Esperanza
	e) Culpabilidad

[10]	<p>Por sus propias acciones, una persona consigue un objetivo que quería alcanzar:</p> <p>Lo más probable es que esta persona sienta:</p>
	a) Alegría
	b) Esperanza
	c) Alivio
	d) Orgullo
	e) Sorpresa

[11]	<p>Una situación indeseada deja de serlo o termina completamente.</p> <p>Es muy probable que esta persona sienta:</p>
	a) Arrepentimiento
	b) Esperanza
	c) Alegría
	d) Tristeza
	e) Alivio

[12]	<p>Hasad intenta usar su móvil nuevo. Él siempre ha sido capaz de averiguar cómo usar diferentes aplicaciones, pero no consigue que el móvil funcione.</p> <p>Es muy probable que Hasad se sienta:</p>
	a) Agobiado
	b) Confundido
	c) Sorprendido
	d) Aliviado
	e) Frustrado

[13]	El amigo de Dorian está malo y cada vez que tose lo hace sin molestarse en girarse o cubrirse la boca. Lo más probable es que Dorian sienta:
	a) Ansiedad
	b) Desagrado
	c) Sorpresa
	d) Celos
	e) Ira

[14]	Juan y su esposa están hablando sobre lo que les ocurrió ese día. Algo sorprendió a Juan. Lo más probable es que:
	a) Su esposa hablara mucho, que es algo que no suele ocurrir.
	b) Su esposa hablara sobre cosas que eran diferentes a lo que normalmente trataban.
	c) Su esposa le dijera que puede que tuviera malas noticias.
	d) Su esposa le diera algunas noticias que no eran lo que él pensaba que fuera.
	e) Su esposa contara una historia graciosa.

[15]	Un supervisor con quien no es muy agradable trabajar deja el trabajo de Alfonso. Lo más probable es que Alfonso sienta:
	a) Alegría
	b) Esperanza
	c) Remordimiento
	d) Alivio
	e) Tristeza

[16]	<p>Las cosas han cambiado en el trabajo de Sara debido a factores impredecibles y como consecuencia ya no hace la parte de su trabajo que más disfrutaba.</p> <p>Lo más probable es que Sara se sienta:</p>
	a) Avergonzada
	b) Triste
	c) Enfadada
	d) Agobiada
	e) Frustrada

[17]	<p>Leila ha sido incapaz de dormir bien últimamente y no hay cambios en su vida que puedan indicar por qué.</p> <p>Lo más probable es que Leila se sienta:</p>
	a) Enfadada
	b) Asustada
	c) Triste
	d) Agobiada
	e) Culpable

[18]	<p>Alguien cree que otra persona se ha encargado de que algo les vaya mal a propósito. Sin embargo, piensan que pueden hacer algo para arreglarlo.</p> <p>Lo más probable es que se sientan (o sientan):</p>
	a) Enfadados
	b) Desprecio
	c) Agobiados
	d) Deprimidos
	e) Frustrados

[19]	<p>Mateo lleva en su trabajo actual desde hace seis meses. Algo ocurre que le hace sentir arrepentimiento.</p> <p>Lo más probable es que:</p>
	<p>a) No solicitara el puesto que quería y se enterara de que otra persona con menos cualificación lo había obtenido.</p>
	<p>b) No solicitara el puesto que quería y estuviera pensando en buscar un puesto similar</p>
	<p>c) Se enterara de que ya no existía ninguna oportunidad para promocionar en su trabajo.</p>
	<p>d) Se enterara de que no había conseguido el puesto que pensaba conseguir.</p>
	<p>e) No se enterara de que existía un puesto que podía haber solicitado y ya era muy tarde.</p>

**Anexo IV. Willingness to Communicate Scale** (McCroskey y Richmond, 1985)

<b>ESCALA QUE MIDE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE INGLÉS</b>					
Nombre:		Sexo:		Fecha de nacimiento:	
A continuación, se muestran diez afirmaciones relacionadas con la disposición a comunicarse en el aula de inglés. Léelas atentamente y considera en qué medida estás de acuerdo con ellas.					
1. Prefiero hablar en inglés al profesor/a directamente sin compañeros delante.					
1	2	3	4	5	
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy	
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo	
2. No me importa hablar en inglés al profesor/a delante de la clase.					
1	2	3	4	5	
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy	
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo	
3. No me importa hablar en inglés ante un alumno nuevo que venga de intercambio.					
1	2	3	4	5	
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy	
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo	
4. No me importa presentar individualmente un tema en inglés al resto de mi clase.					
1	2	3	4	5	
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy	
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo	

5.No me importa presentar individualmente un trabajo en inglés delante de otros compañeros de otras clases.				
1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo
6.Me gusta comunicarme en inglés con los compañeros realizando un trabajo en grupo.				
1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo
7.Prefiero hablar en inglés con otro compañero realizando una actividad por parejas.				
1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo
8.Me gusta expresar en inglés mis gustos, aficiones y preferencias.				
1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo
9.Creo que poder expresarme en un segundo idioma en clase hace que la imagen que tengo de mí mismo/a mejore.				
1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo
10.Me siento cómodo/a hablando inglés en clase delante de otros compañeros.				
1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

**Anexo V. Absorption in Music Scale (Sandstrom y Russo, 2013)**

Nombre:

Sexo:

Fecha de nacimiento:

¿Has tenido o tienes alguna experiencia con la música (participación en un coro, destreza tocando un instrumento musical, pertenencia a una familia musical, etc.)? **Sí / No**

¿Cuál? \_\_\_\_\_

Las siguientes afirmaciones están relacionadas con tus experiencias musicales.

1. A veces muevo las manos como si estuviera creando música o tocando un instrumento.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

2. Cuando estoy escuchando música, a veces olvido temporalmente dónde estoy.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

3. A veces me siento en una relación de sinergia con la música.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

4. Cuando escucho música, estoy tan concentrado que no me doy cuenta de lo que ocurre a mi alrededor.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

5. Cuando tengo la sensación de que nadie me entiende, a menudo recorro a la música.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

6. Dejo de hacer todo lo que estoy haciendo para escuchar una canción o composición musical especial que esté sonando en ese momento.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

7. Puedo imaginarme claramente una canción o composición musical como si estuviera escuchándola en directo.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

8. Cuando escucho música que me gusta suelo perder el hilo de lo que estaba pensando en ese momento.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

9. A veces cuando escucho música tengo la sensación de que puedo entenderlo todo.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

10. A veces siento que entiendo completamente las intenciones del cantautor o compositor.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

11. Puedo hacer que casi cualquier sonido se convierta en música por la forma en que lo escucho.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

12. Alguna vez me he parado para escuchar música que he oído en algún lugar por donde he pasado.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

13. Cuando escucho música, puedo estar tan absorto que puede que me olvide de donde estoy y de quien soy.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

14. Si quiero ser creativo, pongo algo de música.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

15. A veces puedo estar completamente inmerso escuchando música y sentir que mi percepción ha sido temporalmente alterada.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

16. Sé a lo que se refiere la gente cuando habla sobre experiencias musicales que inciden en su pensamiento.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

17. A menudo cuando escucho música me siento más unido a otras personas.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

18. Soy capaz de percibir colores en diferentes sonidos.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

19. Me paso escuchando música el mayor tiempo posible todos los días.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

20. A veces la música me hace sentir y experimentar cosas del mismo modo que las sentía cuando era un niño.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

21. A veces tengo la sensación de que hay canciones que han sido escritas especialmente para mí o sobre mí.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

22. A veces hago que mis movimientos y acciones (por ejemplo, abrir puertas, pulsar botones o subirme a un escalón) coincidan con la música que estoy escuchando en ese momento.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

23. Me gusta buscar un patrón que se repite en los sonidos que escucho diariamente.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

24. Cuando estoy escuchando música, puedo llegar a perder la noción del tiempo.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

25. Cuando realizo una actividad (por ejemplo, hacer ejercicio físico, estudiar, etc.), normalmente considero cuidadosamente qué música poner para acompañarla.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

26. El sonido de una voz me puede resultar tan fascinante que podría estar escuchándola durante horas.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

27. A veces la música me ayuda a experimentar un estado de ánimo muy diferente al que normalmente tengo.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

28. Cuando escucho música, a menudo me imagino a los músicos tocando las canciones.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

29. Cuando escucho música que me gusta, a veces siento como si me estuvieran lanzando por los aires.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

30. Cuando estoy escuchando música, me puedo desconectar de todo.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

31. A veces puedo crear imágenes en mi cerebro con claridad cuando escucho música.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

32. A veces cierro los ojos para centrarme en la música que estoy escuchando.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

33. Hay veces que lo único que hago es escuchar música.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo

34. A veces me siento como parte de algo inexplicable cuando escucho música.

1	2	3	4	5
Muy	Algo	Ni de acuerdo	Algo	Muy
en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo



