Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 1047-1060

Expresión de la emoción en español por aprendices sinohablantes en interacción oral y en relato autobiográfico

Teresa Simón Cabodevilla
Xi'an Jiaotong- Liverpool University

Susana Martín Leralta
Universidad Nebrija

1. Introducción

Más allá del tema de la afectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, área que autores como Arnold (2000) y Williams y Burden (1999), entre otros, han estudiado a fondo, el interés por todo lo relacionado con las emociones no ha cesado. Tanto en definirlas y medirlas (Scherer, 2005), como etiquetarlas, traducirlas (Scherer, 1988; Delgado, 2007), reconocerlas en lengua extranjera (Dewaele y Lorette, 2015; Pell *et al*., 2009;) o procesarlas (Hernández y Amórtegui, 2016).

En el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas nos interesa conocer especialmente cómo se expresan las emociones en diferentes culturas y lenguas (Frijda *et al.,* 1995, 1997), ya sea desde el los estudios pragmáticos o del discurso (Alba-Juez y Larina, 2018) en contextos multilingües y/o bilingües (Pavlenko, 2004, 2008; Dewaele y Pavlenko, 2002) o en las narraciones autobiográficas (Pavlenko y Driagina, 2007; Marian y Kaushanskaya, 2008) tanto orales como escritas (Gómez, 2012) ya sea empleando un lenguaje metafórico (Soriano, 2016) o no.

Para clasificar y analizar de qué manera expresamos las emociones, Pavlenko (2004, 2008), Dewaele y Pavlenko (2002), y Fridja *et al.* (1995, 1997) son los autores que han estudiado el tema con más profundidad.

A pesar de que este tema es relativamente novedoso, la importancia que está adquiriendo no solo en nuestro campo sino también en disciplinas cercanas a la psicología y psiquiatría es cada vez más relevante. Con más frecuencia encontramos estudios más específicos que tratan la expresión de la emoción en L2/LE, en diferentes lenguas y contextos.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La conveniencia de enseñar a los aprendices a expresar sus emociones en la nueva lengua obedece a razones de diversa índole: ayudarles a ajustar sus estrategias pragmáticas en la interacción con nativos e interpretar adecuadamente las intenciones comunicativas de sus interlocutores de cara a evitar malentendidos, pero también en relación con su identidad lingüística y aculturación emocional. La capacidad de expresar las emociones en otra lengua favorecería, en última instancia, el bienestar del aprendiz como usuario de la nueva lengua.

Es por ello que consideramos esencial que haya más presencia de estudios similares en ELE, dadas las repercusiones que tienen para nuestra labor no solo como docentes sino también como aprendices.

Nuestro estudio pretende analizar el uso de vocabulario emocional en interacción oral y en relatos autobiográficos orales de aprendices chinos de ELE cuando se expresan bajo emociones de diferente valencia (positiva: júbilo y negativa: tristeza).

La investigación se enmarca en el proyecto de I+D Emoción, memoria, identidad lingüística y aculturación emocional, EMILIA (Ref. FFI2017-83166-C2-2-R), llevado a cabo por el Grupo LAELE de la Universidad Nebrija, dentro del proyecto coordinado EMOidentiCOM.

En la presente comunicación se muestran los resultados parciales de la primera fase; concretamente, se esboza un marco teórico y conceptual sobre las emociones de júbilo y tristeza, y se presentan los procedimientos y resultados de la validación de las herramientas de toma de datos.

2. Marco teórico conceptual

2.1. La expresión de la emoción en lengua extranjera

El lenguaje está íntimamente ligado a la expresión de nuestras emociones. Expresamos cómo nos sentimos y compartimos nuestras emociones mediante palabras, como una actividad humana fundamental y esto nos ayuda a mantener nuestra salud física y mental (Fussell, 2002 en Dewaele, J. M., 2012). Pero cuando tenemos que expresar nuestras emociones en una lengua que no es nuestra lengua materna, la cosa se complica. Dewaele (2012:16) lo compara con la difícil tarea de sujetar bien una pastilla de jabón en una bañera y afirma que el sentimiento de seguridad con el que expresamos con precisión nuestras emociones en nuestra lengua y reconocemos las de los demás, se pierde en lengua extranjera. Pavlenko (2004, 2007, 2008) y Dewaele (2006, 2012, 2013, 2015) entre otros, profundizan en cómo se expresan las emociones en contextos bilingües y multilingües y cuáles son las preferencias a la hora de expresar emociones en lenguas extranjeras.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.2. Emociones inducidas en el presente estudio

La simple elección de dos emociones para llevar a cabo nuestro estudio fue una tarea complicada. Inicialmente la emoción elegida fue enfado o enojo debido a la cantidad de estudios que tratan cómo expresar esta emoción en múltiples lenguas. Gómez (2012) apuntó que esta emoción ha sido hasta ahora la más estudiada desde el punto de vista lingüístico. Dewaele (2006, 2013, 2015) señaló cómo en los relatos autobiográficos de los hablantes bilingües aparecían ciertas limitaciones en la elección de la lengua para la expresión del enfado (2006), también estudió la elección de la lengua para expresar esta emoción entre hablantes multilingües tanto de todo el mundo (2013) como en arabófonos residentes en Londres (2015).

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006), de ahora en adelante, PCIC[1], no aparece específicamente el término «emoción» pero sí aparecen los términos «sentimientos y estados de ánimo»[2]. Ya en el nivel A2 se pide a los aprendices que expresen enfado e indignación. En ese mismo nivel también aparece la expresión de estar triste, contento, enfadado, nervioso y preocupado.

No obstante, la revisión bibliográfica apunta a la dificultad de reconocer el enfado según estudios de Dewaele y Lorette (2015) y de inducirlo de manera válida, como demostraron los resultados de Philippot (1993) en los que se diferenciaban claramente todas las emociones menos asco y enfado. También estos resultados pusieron en evidencia la dificultad de inducir ambas emociones independientemente[3]. Gross y Levenson (1995), por ejemplo, concluían su estudio convencidos de que el enojo es una de las emociones más *problemáticas* y que inducirla resulta extremadamente difícil sino imposible[4].

Estudios como el de King (1989) citado por Gómez (2012), además, señalaban que en chino la persona elige o no el mostrar su enfado «dando así una mayor prominencia a la noción de control que en modelo occidental» (Gómez, 2012: 54).

Dewaele y Lorette (2015) afirmaban que el hecho de no reconocer ciertas emociones como el enfado, puede tener consecuencias económicas y citan un estudio de Tombs *et al.* (2014) en el que se afirma que el enfado fue reconocido por los clientes de culturas anglosajonas pero no por los de culturas asiático-confucianas.

No obstante debemos comentar que como afirman Gross y Levenson (1995), no todas las emociones son igual de fáciles de inducir empleando fragmentos de

1 Inventario de funciones, punto 3.17 y de nociones específicas punto 2.2.
2 Inventario de nociones específicas punto 2.2.
3 Philippot (1993: 189-190).
4 La traducción es nuestra (Gross y Levenson, 1995: 104).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

películas y señala enfado o enojo como una de las más problemáticas apuntando quizás como causas una pobre selección de fragmentos de películas o quizás en la selección de los términos emocionales.

Por todo ello y principalmente porque nuestros informantes son sinohablantes, se descartó esta emoción y en su lugar se optó por tristeza y júbilo, dado el interés en estudiar la expresión de dos emociones de diferente valencia a pesar de que para inducir esta última emoción no existían fragmentos de películas ya validados. Ambas emociones, además, tienen cabida en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de ELE desde niveles iniciales como señala el PCIC en: expresar alegría y satisfacción o expresar tristeza y aflicción[5].

Ya Gross y Levenson (1995) señalaban la dificultad de distinguir entre lo que denominaban los dos tipos principales de felicidad (*happiness*): diversión (*amusement*) y contento o alegría (*contentment*)[6]. Schaefer *et al.* (2010) afirmaban que tradicionalmente las emociones negativas han recibido más atención y han sido más estudiadas que las positivas. Y que, normalmente, estas se presentan bajo la etiqueta generalista de *happiness*.

Para inducir tristeza sin embargo, muchos son los estudios que han demostrado que se puede inducir de forma efectiva mediante procedimientos que se detallarán a continuación en el siguiente apartado.

2.3. Métodos para la inducción emocional en la investigación en segundas lenguas

Son muchas y muy variadas las técnicas o métodos que existen de inducción emocional de forma experimental como Fernández Megías *et al.* (2011), entre otros, señalan como ejemplo, los estímulos verbales (historias o frases con contenido emocional), las imágenes, el empleo de música, olores, sonidos, los recuerdos autobiográficos, las interacciones personales o situaciones de la vida real, la realidad virtual y el uso de fragmentos de películas.

Entre todos los métodos, en nuestro estudio elegimos fragmentos de películas por múltiples razones. En primer lugar porque como afirman Schaefer *et al.* (2010) es la técnica más fácil para aplicar en el laboratorio que puede provocar grandes cambios psicológicos.

5 Puntos 3.12 y 3.13 del inventario de funciones del PCIC.

6 Debido a la brevedad de este artículo, incluimos la traducción al inglés y recurriremos a sinónimos, ya que la traducción de las emociones y etiquetas emocionales como tratan estudios de Scherer (2005) y Delgado (2007), excedería los límites de la presente publicación.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En segundo lugar, como señala Philippot (1993), éticamente es menos problemática que otras técnicas ya que la mayoría de la gente se expone diariamente a escenas cargadas de emociones en televisión y cine.

Gross y Levenson (1995) y Rottenberg *et al.* (2007) indicaron que además de estas ventajas los fragmentos de películas tienen un alto grado de validez ecológica, ya que son estímulos que pueden tener lugar en la vida real o reflejar aquello que puede acontecer en escenarios naturales. También en Fernández Megías *et al.* (2011) se señala que son más dinámicos que otras técnicas porque intervienen diferentes canales perceptivos (visual y auditivo) a diferencia de las imágenes estáticas, por ejemplo.

Los estudios mencionados han resultado efectivos en población de habla inglesa y francesa. Estas investigaciones se han validado en población española por Fernández Megías *et al.* (2011), quienes concluían afirmando que las películas para inducir emociones «pueden ser una herramienta útil para la investigación experimental de las emociones en población española» Fernández Megías *et al.* (2011: 778).

3. Metodología de la investigación

3.1. Preguntas de investigación e hipótesis

Se lleva a cabo un estudio cuantitativo de corte transversal para responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿Los fragmentos cinematográficos elegidos inducen júbilo y tristeza respectivamente a informantes chinos?

Las hipótesis de investigación correspondientes son las siguientes:

H1

Existe diferencia estadísticamente significativa en la elicitación de la emoción júbilo a informantes chinos respecto a las emociones de sorpresa, tristeza, asco y miedo mediante el visionado de los fragmentos de las películas *La playa* y *Shine*.

H2

Existe diferencia estadísticamente significativa en la elicitación de la emoción tristeza a informantes chinos respecto a las emociones de alegría, sorpresa, asco y miedo mediante el visionado de los fragmentos de las películas *Mentes peligrosas* y *El club de los poetas muertos*.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.2. Herramientas de toma de datos

De entre los cuestionarios empleados para comprobar las emociones inducidas se eligió el *Post Film Questionnaire* de Rottenberg *et al.* (2007) debido a la calidad de datos que se obtienen a través de dicho cuestionario. También porque como afirman Schaefer *et al.* (2010) es importante que se incluyan una variada gama de emociones relacionadas o vinculadas y este cuestionario incluía 18 ítems emocionales para rellenar con una escala de Likert de 0 a 8. Se administró en inglés con traducción al chino. La traducción se llevó a cabo por un hablante nativo bilingüe en inglés empleado en la Universidad Xi'an Jiaotong – Liverpool.

3.3. Informantes

En la validación de los fragmentos de películas para inducir la emoción júbilo participaron 27 estudiantes universitarios sinohablantes de 19-21 años que cursan segundo año del grado de Negocios Internacionales con una lengua extranjera (español) en la Universidad sino-británica Xi'an Jiaotong –Liverpool University que se encuentra en Suzhou, provincia de Jiangsu, China.

En la validación de los fragmentos de películas para inducir la emoción tristeza participaron 27 estudiantes universitarios sinohablantes de 20-23 años de tercer y cuarto año del mismo grado en la misma universidad.

3.4. Procedimiento

En primer lugar, dos fragmentos cinematográficos de entre 1 y 3 minutos de duración fueron seleccionados para inducir júbilo. Rottenberg *et al.* (2007:14) afirman que «las películas más largas son más heterogéneas y con frecuencia menos efectivas que las películas cortas». Por ello se emplean siempre uno o dos fragmentos de películas de entre 1 y 3 minutos de duración y que sean lo más homogéneos posible. Existían en los estudios previos fragmentos validados para emociones de valencia positiva (*amusement*, *contentment* o *happiness*) pero no para júbilo. Por ello se seleccionaron dos fragmentos nuevos que pudieran inducir esta emoción y altos niveles de otras emociones vinculadas y de la misma valencia como diversión, felicidad, amor, interés, contento, etc. Se pretendía que los fragmentos fueran de alguna forma cercanos a la realidad de los informantes y que los protagonistas fueran jóvenes. Se pensaron para ello dos situaciones: viajar y recibir una beca o premio. Al igual que en investigaciones previas, se contó con la opinión de cinéfilos expertos y se eligieron para la escena de la beca, la película *Shine* y para el viaje, *La playa*.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Se seleccionaron a continuación, los fragmentos cinematográficos de dos películas ya validadas para inducir tristeza. Para ello, fueron elegidas tres películas (*El club de los poetas muertos*, *Mentes peligrosas* y *La vida es bella*) del estudio que realizaron Fernández Megías *et al.* (2011) para validar en población española los fragmentos empleados en los estudios mencionados. Tras un prepilotaje de los mismos se optó por prescindir de uno de ellos (*La vida es bella*) a pesar de que obtuvo una puntuación alta en *sadness*, *unhappiness* y *contempt* y se optó finalmente por los dos fragmentos que podían resultar más cercanos a los informantes. En primer lugar, en *Mentes peligrosas*, la escena en la cual la profesora informa a los alumnos de que su compañero ha sido disparado y ha muerto. En segundo lugar, el fragmento de *El club de los poetas muertos* en el que uno de los protagonistas se suicida. El cuestionario *Post Film* de Rottenberg *et al.* (2007) fue suministrado en inglés y en chino. Y se seleccionaron los informantes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se procedió entonces a la validación de los dos fragmentos cinematográficos para inducir júbilo mediante un estudio cuantitativo de corte transversal en el que participaron 27 informantes (24 mujeres, 3 hombres). Al finalizar cada fragmento los informantes completaron de forma individual el cuestionario. A continuación se llevó a cabo el mismo procedimiento de validación de los fragmentos cinematográficos para inducir tristeza mediante un estudio cuantitativo de corte transversal en el que participaron 27 informantes (23 mujeres, 4 hombres). Y también al finalizar cada visionado se completó de forma individual el cuestionario. Para llevar a cabo el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el programa SPSS versión 15.

4. Resultados

Los resultados del procedimiento de validación de los dos fragmentos para inducir júbilo mostraron niveles muy altos de interés y niveles también altos en las etiquetas emocionales positivas (diversión y felicidad). Indicamos a continuación las medias obtenidas de cada fragmento de película.

Para la película *La playa* la media más alta obtenida fue de interés con 5,04. Para la emoción júbilo, la media obtenida fue de 4,93 y a continuación, las emociones de diversión con una media de 4, 63 y felicidad con 4,59.

Para la película *Shine*, la media más alta obtenida fue también interés con 5,22. Para la emoción felicidad, se obtuvo una media de 5,04. En cuanto a diversión, la media fue de 5,00 y la emoción júbilo puntuó 4,89.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuadro 1
Resultados validación fragmento La playa

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Participants	15	2	26	13,47	7,763
Amusement	15	0	6	,93	1,870
Anger	15	0	5	,87	1,598
Anxiety	15	0	6	3,00	1,964
Confusion	15	0	7	4,13	1,995
Contempt	15	0	4	,27	1,033
Disgust	15	0	6	,87	1,959
Embarrasment	15	0	5	1,13	1,685
Fear	15	0	7	2,33	2,225
Guilt	15	0	5	,87	1,642
Happiness	15	0	0	,00	,000
Interest	15	0	6	1,33	1,915
Joy	15	0	0	,00	,000
Love	15	0	8	3,20	2,981
Pride	15	0	4	,27	1,033
Sadness	15	3	8	6,40	1,639
Shame	15	0	1	,07	,258
Surprise	15	0	8	3,93	2,520
Unhappiness	15	0	7	4,20	2,366
N válido (según lista)	15				

Cuadro 2
Resultados validación fragmento Shine

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Amusement	27	0	7	5,00	1,797
Anger	27	0	4	,26	,859
Anxiety	27	0	5	1,33	1,840
Confusion	27	0	6	2,44	2,172
Contempt	27	0	4	,37	1,006
Disgust	27	0	2	,19	,557
Embarrasment	27	0	8	2,41	2,531
Fear	27	0	5	,63	1,418
Guilt	27	0	4	,33	,920
Happiness	27	1	8	5,04	2,028
Interest	27	0	8	5,22	1,867
Joy	27	0	8	4,89	2,063
Love	27	0	7	2,67	2,386
Pride	27	0	8	3,07	2,556
Sadness	27	0	5	,63	1,115
Shame	27	0	3	,33	,877
Surprise	27	0	4	1,63	1,713
Unhappiness	27	0	5	,70	1,514
N válido (según lista)	27				

En cuanto a los resultados de las películas ya validadas para inducir tristeza en población francesa, anglosajona y española también dieron buenos resultados en población china, con resultados muy altos para esta emoción.

EXEMPLAR AUTORA USC

Para la película *Mentes peligrosas* la media obtenida para la emoción tristeza fue de 6,40 y con una diferencia bastante grande, infelicidad con 4,20. A continuación, confusión obtuvo una media de 4,13 y sorpresa de 3,93.

Cuadro 3
Resultados validación fragmento Mentes peligrosas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Participants	15	2	26	13,47	7,763
Amusement	15	0	6	,93	1,870
Anger	15	0	5	,87	1,598
Anxiety	15	0	6	3,00	1,964
Confusion	15	0	7	4,13	1,995
Contempt	15	0	4	,27	1,033
Disgust	15	0	6	,87	1,959
Embarrasment	15	0	5	1,13	1,685
Fear	15	0	7	2,33	2,225
Guilt	15	0	5	,87	1,642
Happiness	15	0	0	,00	,000
Interest	15	0	6	1,33	1,915
Joy	15	0	0	,00	,000
Love	15	0	8	3,20	2,981
Pride	15	0	4	,27	1,033
Sadness	15	3	8	6,40	1,639
Shame	15	0	1	,07	,258
Surprise	15	0	8	3,93	2,520
Unhappiness	15	0	7	4,20	2,366
N válido (según lista)	15				

En cuanto a la película *El club de los poetas muertos* la media obtenida para la emoción tristeza fue de 6,36. La media obtenida para miedo fue de 5,91 y confusión y sorpresa obtuvieron la misma media de 5,27.

Cuadro 4
Resultados validación fragmento El club de los poetas muertos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Amusement	11	0	1	,09	,302
Anger	11	0	4	1,18	1,601
Anxiety	11	1	6	4,00	1,483
Confusion	11	2	8	5,27	2,240
Contempt	11	0	1	,09	,302
Disgust	11	0	5	1,00	1,549
Embarrasment	11	0	3	,64	1,027
Fear	11	3	8	5,91	1,700
Guilt	11	0	6	1,91	2,663
Happiness	11	0	0	,00	,000
Interest	11	0	6	2,00	2,324
Joy	11	0	0	,00	,000
Love	11	0	7	2,45	2,734
Pride	11	0	0	,00	,000
Sadness	11	4	8	6,36	1,362
Shame	11	0	6	1,00	2,049
Surprise	11	2	8	5,27	1,679
Unhappiness	11	0	8	4,27	2,832
N válido (según lista)	11				

EXEMPLAR AUTORA USC

Se emplea la prueba de Wilcoxon por considerarse la más adecuada para muestras relacionadas. La tabla refleja los pares de emociones que se comparan. Resulta significativa la diferencia del júbilo respecto a la sorpresa, el disgusto, el miedo y la tristeza tras el visionado de los fragmentos elegidos de ambas películas.

Película *Shine*

Test Statistics[a]

	Amusement - Joy	Interest - Joy	Happiness - Joy	Surprise - Joy	Disgust - Joy	Fear - Joy	Sadness - Joy
Z	-.473[b]	-1.198[b]	-.644[b]	-4.162[c]	-4.472[c]	-4.237[c]	-4.293[c]
Asymp. Sig. (2-tailed)	.636	.231	.519	.000	.000	.000	.000

Película *La playa*

Test Statistics[a]

	Joy - Amusement	Joy - Interest	Joy - Happiness	Surprise - Joy	Joy - Disgust	Joy - Fear	Sadness - Joy
Z	-.949[b]	-.660[c]	-1.075[b]	-3.635[c]	-4.298[b]	-4.298[b]	-4.297[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	.343	.509	.282	.000	.000	.000	.000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.
c. Based on positive ranks.

5. Conclusiones y futuras líneas previstas en la investigación

El material cinematográfico empleado en el estudio resulta válido para inducir las emociones pretendidas. Al igual que en los resultados de estudios anteriores, no se aprecian diferencias culturales entre grupos occidentales (población francesa, anglosajona y española) y el grupo oriental (población china) a la hora de inducir la emoción tristeza con este material.

En la validación española de una batería de películas para inducir emociones, estudio que llevaron a cabo Fernández Megías *et al.* (2011) no demostró capacidad para inducir todas las emociones de forma diferenciada. Concretamente, mostró capacidad para inducir emociones diferenciadas de diversión y miedo,

EXEMPLAR AUTORA USC

pero no de tristeza y asco respecto a ira, ni de ira o ternura de forma diferenciada a tristeza. En nuestra pequeña investigación sí se diferenció claramente ira de tristeza y diversión de miedo.

Fernández Megías *et al.* (2011) señalaban dos posibles causas en primer lugar, que la batería de películas no era exactamente la misma y en segundo lugar debido a quizá motivos culturales o de idioma, que las etiquetas emocionales «puedan ser confundidas o interpretadas como sinónimos en los participantes españoles».

Al igual que en los estudios previos ya mencionados y de acuerdo con la afirmación de Fernández Megías *et al.* (2011:784), no se reporta haber experimentado una única emoción, si bien todas las reportadas a partir de un único estímulo corresponden a emociones de la misma valencia. Por ejemplo, acerca del estudio de Philippot (1993), Gros y Levenson (1995) afirman que a pesar de que Philippot llama a sus fragmentos de diversión felicidad o *happiness* está claro por los resultados que presenta que los fragmentos provocaron niveles de diversión más altos que de felicidad.

Empleando fragmentos de películas es quizás imposible, al igual que sucede en la vida real, sentir únicamente una emoción que esté bien diferenciada del resto de emociones. Como recalcaban Schaefer *et al.* (2010) la base de datos de estímulos emocionales ideal sería aquella que ofreciera la posibilidad de inducir mezclas específicas de estados emocionales y expandir la elección de estímulos a las culturas no occidentales.

Fernández Megías *et al.* (2011:784) apuntaban además «más aún si, como en nuestro estudio, únicamente se utilizan autoinformes como medida de registro de la emoción percibida». Schaefer *et al.* (2010) igualmente señalaban que futuras investigaciones son necesarias para validar los estímulos en cuanto a respuesta psicofisiológica y expresiva. Se procederá a la toma de datos para medir la respuesta galvánica en futuras investigaciones.

6. Repercusiones didácticas para la enseñanza de ELE

La corriente teórica actual y los resultados de las investigaciones previas apuntan la conveniencia de incluir en nuestra práctica docente fragmentos de películas ya validadas para trabajar contenidos emocionales de cara a que los estudiantes tengan la necesidad de expresarse bajo esa emoción. Esto implicaría lo siguiente:

- Identificación por parte del docente de las necesidades lingüísticas y comunicativas para ello.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Toma de conciencia por parte del aprendiz de la importancia de expresar las emociones en LE.
- Contribución al bienestar del aprendiz como nuevo hablante de esa lengua.
- Favorecimiento de la construcción de su identidad lingüística en la nueva lengua.

Asimismo se recomienda incluir en la programación contenidos relacionados con la expresión de la emoción (principalmente vocabulario).

De cara a la investigación aplicada, se debe considerar en el diseño de las herramientas la lengua que deben emplear los informantes en la toma de datos y permitir el uso de la L1 para recabar información de carácter no lingüístico que pueda arrojar luz sobre los mecanismos cognitivos y afectivos relacionados con la expresión de la emoción.

Referencias bibliográficas

ALBA-JUEZ, L. y LARINA, T. (2018). Language and emotion: discourse-pragmatic perspectives, *Russian Journal of Linguistics*, 22, pp. 9-38.

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

DELGADO, A. R. (2007). Spanish basic emotions are consistently ordered, *QualQuant* 43, pp. 509-517.

DEWAELE, J. M. (2006). Expressing anger in multiple languages, *Bilingual education and bilingualism*, 56, pp. 118-152.

DEWAELE, J. M. (2012). Communicating Emotions in a Foreign Language. *La lingüística aplicada en la era de la globalización*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 16- 25.

DEWAELE, J. M. (2013). *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

DEWAELE, J. M. y QADOURA, I. (2015). Language choice in expressing anger among Arab- English Londoners, *Russian Journal of Linguistics*, 19, pp. 82-100.

DEWAELE, J. M. y LORETTE, P. (2015). Emotion Recognition ability in English among L1 and LX users of English, *International Journal of Language and Culture*, 2, pp. 62–86.

DEWAELE, J. M. y PAVLENKO, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage, *Language Learning*, 52, pp. 263-322.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FERNÁNDEZ MEGÍAS, C., PASCUAL MATEOS, J.C., SOLER RIBAUDI, J. y FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. (2011). Validación española de una batería de películas para inducir emociones, *Psicothema*, 23, pp. 778-785.

FRIJDA, N. H., MARKAM, S., SATO, K. y WIERS, R. (1995). Emotions and emotion words. *Everyday Conceptions of Emotion*, pp. 121-143.

FRIJDA, N. H., MESQUITA, B. y SCHERER, K. H. (1997). Culture and emotion. *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Basic Processes and Human Development*, pp. 255-297.

GÓMEZ, L. (2012). *Conceptualización y expresión lingü.stica del evento emocional en español (L1-L2) y francés: un enfoque cognitivo. Análisis Lingüístico y proposición didáctica*. (Tesis Doctoral). Université de Grenoble.

GROSS, J. y LEVENSON, R. (1995). Emotion elicitation using films, *Cognition and Emotion*, 9, pp. 87-108.

HERNÁNDEZ JARAMILLO, J. y AMÓRTEGUI D. (2016). Procesamiento de palabras con contenido emocional en personas adultas mayores con deterioro cognoscitivo leve, *Acta Neurológica Colombiana* 32, pp. 115-121.

Instituto Cervantes, (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1 A2*. Madrid, Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm [consulta: 11, octubre, 2018].

MARIAN, V. y KAUSHANSKAYA, M. (2008). Words, feelings, and bilingualism: Cross-linguistic differences in emotionality of autobiographical memories, *Ment Lex*, pp. 72-90.

PAVLENKO, A. (2004). Stop doing that, ia komu skazala!: emotions and language choice in bilingual families, *Journal of Multilingual and Multicultural Developement* 25, pp. 179-203.

PAVLENKO, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAVLENKO, A. y DRIAGINA, V. (2007). Russian Emotional Vocabulary in Americans Learners' Narratives, *The Modern Language Journal* 91, pp. 213-234.

PAVLENKO, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon, *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, pp. 147-164.

PELL, M. D., MONETTA, L., PAULMANN, S. y KOTZ, S. A. (2009). Recognizing emotions in a foreign language, *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, pp. 107-120

PHILIPPOT, P. (1993). Inducing and assessing differentiated emotion-feeling states in the laboratory, *Cognition and Emotion*, 7, pp. 171-193.

ROTTENBERG, J., RAY, R. D. y GROSS, J. J. (2007). Emotion elicitation using films. *The handbook of emotion elicitation and assessment,* pp. 9-28.

SCHERER, K. R. (1998). Labels describing affective states in five major languages, *Facets of emotion: Recent research*, pp. 241-243.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SCHERER, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?, *Social science information sur les sciences sociales*, 44, pp. 695-729.

SCHAEFER, A., NILS, F., SÁNCHEZ, X. y PHILIPPOT, P. (2010). Assessing the effectiveness of a large database of emotion-eliciting films: A new tool for emotion researchers, *Cognition & Emotion*, 24, pp. 1153-1172.

SORIANO, C. (2016). El lenguaje de las emociones. *Panorama actual de la ciencia del lenguaje*, pp. 243-259.

WILLIAMS, M., y BURDEN, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA