



Original

Examinar el papel de la «emotioncy» en la voluntad de comunicarse: un enfoque de modelos de ecuaciones estructurales



Hossein Makiabadi^a, Reza Pishghadam^{a,*}, Elham Naji Meidani^a, y Gholam Hassan Khajavy^b

^a Universidad Ferdowsi de Mashhad, Irán

^b Universidad de Bojnord, Irán

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 22 de octubre de 2018

Aceptado el 13 de marzo de 2019

On-line el 20 de mayo de 2019

Palabras clave:

Diferencias individuales

Voluntad de comunicarse

Emoción

Modelos de ecuaciones estructurales

R E S U M E N

Teniendo en cuenta que la voluntad de comunicarse (WTC) como una importante diferencia individual (ID) desempeña un papel fundamental en el dominio de la adquisición de un segundo idioma (SLA) y el hecho de que una serie de factores pueden afectar el aprendizaje del inglés como idioma extranjero (EFL) en las aulas, este estudio examina la relación entre los tipos de emoción sensorial y L2 WTC. Con este fin se pide a 236 estudiantes de inglés como lengua extranjera, que van desde niveles de competencia intermedios a avanzados, que respondan a los cuestionarios de WTC y SETS. Posteriormente, se ha utilizado el análisis factorial confirmatorio (CFA) y el modelo de ecuación estructural (SEM) para analizar los datos. Los resultados demuestran que los tres tipos de emoción sensorial, es decir, emocional, cognitivo y sociocultural, tienen correlaciones significativamente positivas con las subescalas L2WTC, incluida la voluntad de hablar (WTS), la voluntad de leer (WTR), la voluntad de escribir (WTW) y la disposición a escuchar (WTL). Los hallazgos también revelan que el tipo cognitivo es un predictor significativamente positivo de WTR y WTL. Al final, se discuten los resultados y se presentan algunas sugerencias e implicaciones a los beneficios de rejuvenecer la educación de SLA.

© 2019 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Examining the Role of Emotioncy in Willingness to Communicate: A Structural Equation Modeling Approach

A B S T R A C T

Given that willingness to communicate (WTC) as an important individual difference (ID) variable plays a pivotal role in the second language acquisition (SLA) domain and the fact that an array of factors may affect it in English as a foreign language (EFL) classrooms, this study examines the relationship between the sensory emotioncy types and L2 WTC. To this end, 236 EFL learners ranging from intermediate to advanced proficiency levels were asked to take the willingness to communicate and the sensory emotioncy type scales. Afterwards, confirmatory factor analysis (CFA) and structural equation modeling (SEM) were utilized to analyze the data. The results demonstrate that all three types of sensory emotioncy namely, emotional, cognitive, and sociocultural have significantly positive correlations with the L2WTC subscales, including willingness to speak (WTS), willingness to read (WTR), willingness to write (WTW), and willingness to listen (WTL). The findings also reveal that the cognitive type is a significantly positive predictor of WTR and WTL. In the end, the results are discussed, and some suggestions and implications are presented to the benefits of rejuvenating SLA education.

© 2019 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Keywords:

Individual differences

Willingness to communicate

Emotioncy

Structural equation modeling

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: pishghadam@um.ac.ir (R. Pishghadam).

Introducción

El campo de la psicología, desde el principio de su aparición, ha estado luchando para lograr dos objetivos diferentes y casi contradictorios, primero para descubrir los principios generales de la mente humana, y segundo para profundizar en la singularidad de la mente individual (Dörnyei, 2006). El segundo objetivo ha encontrado su camino en una subdisciplina independiente, conocida como investigación de diferencias individuales (ID). Dörnyei (2005) define las identificaciones como «dimensiones de características personales duraderas que se supone que se aplican a todos y en las que se supone que las personas difieren según el grado» (p. 4). Se han realizado muchas investigaciones que sugieren que las identificaciones influyen notablemente en el pensamiento y el comportamiento humano (Cooper, 2002; De Raad, 2000), y esta influencia también es notoria en los entornos educativos (Snow, Corno, y Jackson, 1996). Se ha informado que las identificaciones son fuertes predictores del éxito de los estudiantes en la adquisición de un segundo idioma (SLA), lo que arroja varias correlaciones con el logro del lenguaje en entornos educativos (Dörnyei y Skehan, 2003). Una de las variables de identificación que ha ganado mucha atención después del surgimiento del método de enseñanza del lenguaje comunicativo (CLT) es la voluntad de comunicarse (WTC). MacIntyre y Charos (1996) creen que «las tendencias recientes hacia un acercamiento conversacional a la pedagogía de un segundo idioma reflejan la creencia de que uno debe usar el lenguaje para desarrollar la competencia, es decir, uno debe hablar para aprender» (p. 3). Sin embargo, los estudiantes de idiomas muestran inclinaciones contradictorias hacia hablar la segunda lengua (L2) cuando tienen la oportunidad de hacerlo. Algunos alumnos están notablemente dispuestos a hablar el L2 en el aula, mientras que otros están más dispuestos a guardar silencio.

Se ha asumido que muchas variables tienen un impacto en la WTC, como la motivación (Peng, 2015; Yashima, 2002), el ambiente en el aula (Peng y Woodrow, 2010), las actitudes (Yashima, 2002), la timidez y la ansiedad (Baker y MacIntyre, 2000). Lo que significa que, para reforzar la WTC de los alumnos, la principal prioridad de los profesores de L2 debe ser consolidar los factores afectivos de los alumnos, como la motivación, las actitudes y también las emociones. Como señalan Schutz y Pekrun (2007), el nivel de emociones de los alumnos puede influir en sus procesos de adquisición, rendimiento y rendimiento lingüístico. En este sentido, Pishghadam, Adamson, y Shayesteh (2013) introducen una perspectiva basada en las emociones en el aprendizaje de una L2. Basado en esta perspectiva, cada palabra lleva una cierta carga emocional para cada individuo referida como emoción. Es decir, las palabras con mayor grado de emociones se aprenden de forma más rápida y fácil en comparación con las de menor grado. En resumen, considerando la importancia de la WTC y también la utilidad de la emoción en el contexto del aprendizaje de idiomas, el estudio de la relación de estas variables puede considerarse de gran valor y puede proporcionarnos resultados e implicaciones perspicaces. Además, este cuerpo de investigación cuantitativa se puede distinguir de estudios previos en términos de su enfoque en la exploración de los efectos simultáneos de tres aspectos principales de identificación (emocional, cognitivo y sociocultural) a la luz de la emoción y sus posibles relaciones con cuatro tipos de WTC (hablar, escribir, escuchar y leer).

Marco teórico

Diferencias individuales

Es innegable que los seres humanos son similares y únicos al mismo tiempo. Como pertenecen a la misma especie, comparten la

misma anatomía; sin embargo, son diferentes entre sí en términos de algunos aspectos específicos. Muchas de estas ID son visibles, mientras que el resto solo puede descubrirse mediante la observación sistemática del comportamiento (Dewaele, 2009). Macaro, Vanderplank, y Murphy (2010) definen las identificaciones como «las características personales que, según las hipótesis, tienen todos los alumnos pero que pueden diferir de forma considerable de un aprendiz a otro» (p. 74).

Las ID van desde una serie de variables más allá del control, como la edad, el sexo y los antecedentes de la primera lengua, hasta la motivación, el uso de la estrategia, las creencias de aprendizaje de idiomas, los factores afectivos (p. ej., la ansiedad y la WTC), la personalidad, el estilo de aprendizaje, la metacognición, la autoeficacia, el autoconcepto y la identidad. De hecho, la cantidad de variables que pueden considerarse como ID recientemente ha aumentado tan drásticamente que los criterios que proporcionan definiciones diferentes para las ID ya no son del todo claros (Polat, 2014). En otras palabras, es difícil determinar dónde termina la motivación y comienza la WTC; estas áreas superpuestas son tan considerables que los investigadores a menudo estudian múltiples identificaciones en un solo estudio (p. ej., Gao y Zhang, 2011; Murray, 2011). Debido al hecho de que este estudio cubre los aspectos emocionales, cognitivos y socioculturales que conducen a las diferencias entre individuos, se examinan tres conceptos relevantes, a saber, inteligencia emocional (IE), la necesidad de cognición (NFC) y la teoría sociocultural.

Salovey y Mayer (1990) presentan un concepto estrechamente relacionado con el lado emocional de las identificaciones. La introducción de Gardner (1983) de ocho tipos diferentes de inteligencia, particularmente inteligencia personal, allana el camino para el desarrollo de la IE. Salovey y Mayer (1990) definen la IE como la «capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminarlos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción» (p. 189). Posteriormente, en 1997, Bar-On enfatiza la gran necesidad de medir y operacionalizar la IE, ya que esta construcción desempeña un papel fundamental en la vida de una persona, prediciendo el éxito y los logros. Cabe mencionar que, a diferencia del coeficiente de inteligencia (coeficiente intelectual), que solo es responsable del 20% del éxito, la IE se desarrolla a lo largo de toda la vida y tiene un papel considerablemente más importante en el éxito (Goleman, 1995).

Una teoría importante relacionada con el aspecto cognitivo de las identificaciones es la NFC. Inicialmente, Cohen, Stotland, y Wolfe (1955) definen la NFC como la necesidad de estructura y claridad en el entorno. Más tarde, Cacioppo y Petty (1982) conceptualizan la NFC como la tendencia de los individuos a involucrarse en tareas cognitivamente esforzadas en una amplia gama de dominios y a disfrutarlos. La investigación ha demostrado que las personas que tienen una alta NFC utilizan más recursos cognitivos en el procesamiento de la información (Enge, Fleischhauer, Brocke, y Strobel, 2008), reflexionan sobre la información relevante cuando se trata de tareas cognitivas (Cacioppo y Petty, 1982; Coutinho, Wiemer-Hastings, Skowronski, y Britt, 2005), y generan tareas que exigen respuestas cognitivas más esforzadas y cognitivas (Dickhäuser, Reinhard, Diener, y Bertrams, 2009). Además, los individuos con una alta NFC tienen una motivación intrínseca para profundizar en estrategias a pesar de los desafíos exigentes encontrados en tareas poco envidiables; sin embargo, los individuos con una baja NFC tienden a estar motivados de manera extrínseca, muestran poco interés en tareas intelectuales desafiantes y, por lo general, invierten en estrategias de aprendizaje en la superficie (Day, Espejo, Kowollik, Boatman, y McEntire, 2007).

En 1978, Vygotsky propone la teoría sociocultural y la diferencia de los enfoques cognitivos en términos de su énfasis primordial en los procesos semióticos donde el compromiso en actividades socialmente mediadas es de gran importancia y es considerado

como la principal fuente de conocimiento, mientras que en los enfoques cognitivos el individuo es la única fuente de conocimiento (Donato, 2000). La premisa central de la teoría sociocultural es que el aprendizaje es una actividad social y el lenguaje se utiliza en la interacción social como una herramienta de mediación que contribuye al aprendizaje. De manera similar, Swain (2005) sostiene que, desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje del idioma se ve significativamente afectado por la producción del lenguaje. Hablar (y/o escribir) se concibe como herramientas cognitivas, herramientas que median la internalización; y que exteriorizan la actividad psicológica interna, resocializándola y reconociéndola por el individuo; herramientas que construyen y reconstruyen el conocimiento; y herramientas que regulan y están reguladas por la agencia humana (p. 480). Además, la importancia del lenguaje como herramienta ha recibido más apoyo en los estudios anteriores realizados por Donato y Lantolf (1990), Swain y Lapkin (1998) y Nunan (1992). La característica más prominente y común entre estos estudios es la naturaleza de los procesos sociales que los estudiantes utilizan durante las interacciones, y cómo se utiliza el lenguaje como herramienta para dar sentido al mundo.

La emoción

Se asume que las emociones desempeñan un papel importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje en general (Pekrun, Goetz, Titz, y Perry, 2002) y en el aprendizaje de idiomas extranjeros en particular (MacIntyre y Gregersen, 2012). Sin embargo, el importante papel de las emociones ha recibido poca atención por parte de los investigadores en diferentes campos (Artino, Holmboe, y Durning, 2012). Shanmugasundaram y Mohamad (2011) sostienen que el aspecto emocional de la educación no se ha tenido en cuenta y que se deben realizar más estudios para resaltar la importancia de las emociones en la inclinación. En lo que respecta al aprendizaje y la enseñanza de idiomas, el análisis del lado emocional de los alumnos no es un fenómeno nuevo; sin embargo, pocos estudios han investigado el impacto de las emociones en los aprendices del idioma inglés (Imai, 2010; Pishghadam, 2009). En este sentido, Pishghadam et al. (2013) ponen énfasis en las habilidades emocionales de los estudiantes de idiomas, especialmente aquellas que transmiten de su experiencia en la lengua nativa (L1). Inspirados por el modelo de diferencias individuales basado en la relación (DIR) de Greenspan y Wieder (1997), proponen la enseñanza del lenguaje basada en las emociones (EBLI, por sus siglas en inglés) como una nueva perspectiva en el aprendizaje de una segunda lengua/lengua extranjera. El modelo DIR se basa en tres componentes: desarrollo de las emociones en los niños, diferencias individuales en la forma en que los niños experimentan el mundo y relaciones de los niños con su madre o cuidadora. El modelo es diseñado para ayudar a los niños a mejorar sus capacidades intelectuales y sus habilidades emocionales, sociales y de lenguaje a través de interacciones significativas (Greenspan y Wieder, 1997). La parte de este modelo que inspira a Pishghadam et al. (2013) es el papel de las emociones en el aprendizaje de idiomas. En esta línea, creían que las palabras hacia las cuales los individuos tienen niveles más altos de emociones pueden adquirirse de manera más fácil y rápida. Pishghadam, Shayesteh, y Rahmani (2016) señalan que las personas pueden tener diferentes grados de emoción hacia diversos elementos de un lenguaje en función de sus experiencias sensoriales. Los diferentes niveles de emoción son los siguientes: nulo (0), auditivo (1), visual (2), cenestésico (3), interno (4) y archiemoción (5). La Tabla 1 expone una recapitulación de cada nivel de emoción.

A fin de seguir elaborando el concepto, Pishghadam (2015) propone un modelo jerárquico para diferentes niveles de emoción (Figura 1). Como se puede observar, la emoción se mueve de la evolución (nivel nulo) a la evolución (niveles auditivo, visual y cenestésico) y, finalmente, a la participación (niveles interno y de

Tabla 1

Niveles de emoción (adaptado de Pishghadam, Jajarmi, y Shayesteh, 2016)

Experiencia	Nivel
Cuando un individuo no ha oído hablar, visto o experimentado un objeto o un concepto	Emoción nula
Cuando un individuo simplemente ha oído hablar de una palabra/concepto	Emoción auditiva
Cuando un individuo ha escuchado y visto el artículo	Emoción visual
Cuando un individuo ha tocado, trabajado o jugado con el objeto real	Emoción cenestésica
Cuando un individuo ha experimentado directamente la palabra/concepto	Emoción interna
Cuando un individuo ha investigado para obtener información adicional	Emoción de arco

arco). En un aula, los alumnos pueden pasar de la evolución a la participación y comprometerse más con el ítem o entidad lingüística con la que tienen dificultades para aprender.

Disposición para comunicarse

El concepto de WTC con respecto a la L1 es introducido inicialmente en la literatura por McCroskey y Baer (1985). Ellos conceptualizan la WTC como la orientación general de un individuo hacia la participación en la comunicación L1. En estudios anteriores, se ha indicado que la WTC en L1 depende de la experiencia previa del individuo en situaciones de comunicación (McCroskey y Richmond, 1991), en sus rasgos de personalidad como competencia percibida, características psicológicas sociales y también en la ansiedad (MacIntyre, Babin, y Clément, 1999). Se ha prestado mucha atención al concepto de WTC en la educación L2 en las últimas décadas. Esto puede deberse al importante papel de la comunicación en la SLA (Kang, 2005). MacIntyre, Clément, Dörnyei, y Noels (1998) abordan inicialmente el constructo de L2 WTC, definido como «una disposición para entrar en el discurso, en un momento determinado con una persona o personas específicas, usando L2» (p. 547). También conceptualizan L2 WTC a través de un modelo piramidal en capas e ilustran que la personalidad de los alumnos, la atmósfera intergrupal, las actitudes intergrupales, la motivación intergrupal, la autoconfianza en L2 y la competencia comunicativa son varios factores que influyen en el uso de CLT y L2 (Figura 2).

Dentro de este modelo, las construcciones de SLA se estructuran como un continuo distal-proximal de múltiples capas. Además, este modelo muestra que una gran variedad de factores individuales como la ansiedad, la actitud, la motivación y también una serie de factores sociales como el contacto con el idioma y la validez etnolingüística afectan a la WTC (MacIntyre, 2007).

El enfoque de la mayoría de los estudios de L2 WTC ha sido solo hablar (Hashimoto, 2002; Khajavy, Ghonsooly, Hosseini, y Choi, 2016; Peng, 2015; Peng y Woodrow, 2010). Sin embargo, WTC no se limita a hablar e incluye también otras habilidades lingüísticas (MacIntyre, Baker, Clément, y Conrod, 2001; MacIntyre et al., 1998). Es razonable afirmar que un estudiante puede estar dispuesto a hablar en una L2 pero no a leer ni a escribir en ese idioma. Por lo tanto, para hacer que los resultados con respecto a cada habilidad sean distintos, WTR, WTL y WTW se utilizan para referirse a la disposición a leer, la disposición a escuchar y la disposición a escribir, respectivamente.

Propósito del estudio

El propósito del presente estudio es primero diseñar una escala de tipo de emoción sensorial y luego examinar su relación con L2 WTC entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) iraníes. Así, el presente estudio pretende responder a las siguientes

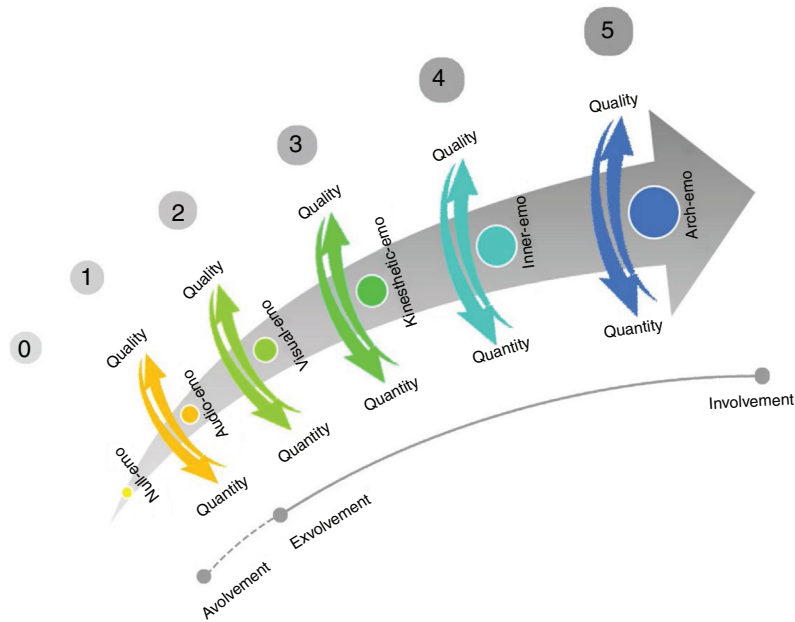


Figura 1. Modelo jerárquico de la emoción (adaptado de Pishghadam, 2015).

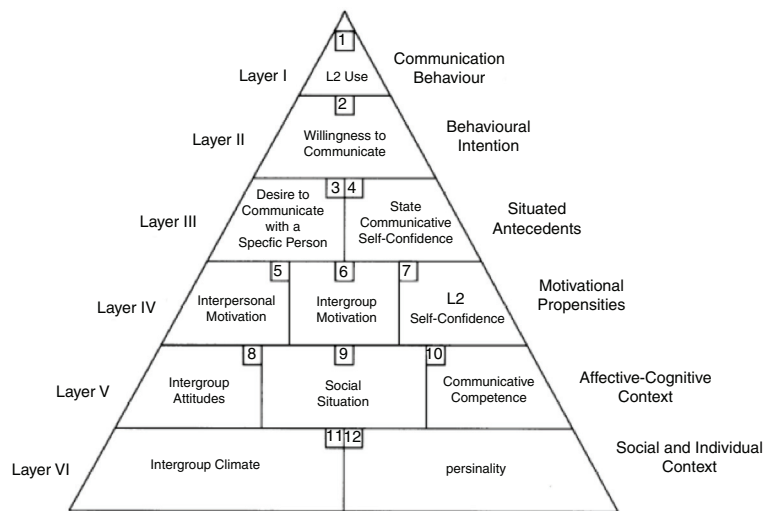


Figura 2. Modelo heurístico de variables que influyen en la WTC.

preguntas: (1) ¿La escala de tipo de emoción sensorial es confiable y válida para la muestra estudiada en este estudio?; (2) ¿Es confiable y válida la escala de disposición a la comunicación (WTC) para la muestra estudiada en este estudio?; y (3) ¿Hay alguna relación significativa entre los tipos de emoción sensorial (emocional, cognitiva y sociocultural) y la WTC de los estudiantes de EFL?

Método

Participantes

Un total de 236 estudiantes de EFL han participado en este estudio, incluyendo 108 mujeres y 128 hombres de 11 a 45 años ($M=17.06$, $DT=4.73$) con el persa como L1. Son estudiantes de inglés de niveles de competencia intermedios a avanzados que estudian en cuatro institutos privados de idioma inglés (Kish Novin, RahPouyandegan, y Shukuh: dos sucursales) en Mashhad, Irán. La razón detrás de la elección de alumnos de cuatro escuelas de idiomas es tener una gama más amplia de individuos de diferentes

estados socioeconómicos, con sus propias diferencias, para que pueda aumentar la generalización. Los participantes han sido seleccionados con base en muestras de conveniencia u oportunidad. Además, se asegura a los participantes la confidencialidad de este estudio y se obtiene el consentimiento verbal de todos los participantes antes de comenzar el estudio.

Instrumentos

Escala de tipo emoción sensorial (SETS)

Los investigadores han desarrollado una escala de tipo de emoción sensorial que comprende tres componentes: *emocional*, *cognitivo* y *sociocultural*, basada en el modelo DIR, que tiene como objetivo principal establecer bases emocionales, cognitivas y sociales para impulsar el desarrollo de los niños. Como se ha explicado anteriormente, este modelo es la base para el desarrollo de EBLI en lenguas secundarias/extranjeras por Pishghadam et al. (2013). Para desarrollar la escala, los investigadores intentan encontrar las actividades más frecuentes para cada uno de estos

factores con el fin de que estas actividades puedan incluirse como los ítems del cuestionario. Para ello, se entrevista a 20 expertos en psicología general sobre actividades emocionales, cognitivas y socioculturales. Finalmente, se seleccionan seis de las actividades más frecuentes para cada factor. La categorización de las actividades es la siguiente: *emocional*: llevar un diario, dar regalos, discutir, cultivar un huerto, tocar música y brindar apoyo emocional a los pobres; *cognitivo*: aprender un nuevo idioma, investigar, jugar juegos mentales, programar ordenadores, traducir y recitar poemas de memoria; *sociocultural*: participación en elecciones, presencia en ceremonias religiosas, participación en celebraciones, organización de festivales, ceremonias y exposiciones, visitas colectivas a lugares históricos/religiosos y visitas a zonas desfavorecidas. Los participantes responden a 18 elementos presentados en una escala Likert de 6 puntos que incluye los seis niveles de *emoción*: tiendo a no involucrarme en absoluto (emoción nula), prefiero escuchar sobre esto (emoción auditiva), prefiero escuchar sobre esto y verlo (emoción visual), prefiero escucharlo, verlo y sentirme cerca de él (emoción cinética), prefiero escucharlo, verlo, sentirlo y experimentarlo (emoción interna), y no solo yo. Prefiero escuchar, ver, sentirlo cerca y experimentarlo, pero también tiendo a investigar un poco sobre él (la archiemoción). Para realizar una prueba piloto de la escala, esta se distribuye entre ocho estudiantes de EFL. En última instancia, se les dice a los estudiantes que aporten sus sugerencias si los enunciados son vagos para ellos. En consecuencia, se realizan algunas modificaciones para garantizar la comprensibilidad de todos los elementos.

Escala de disposición a la comunicación (WTC)

Para evaluar la L2 WTC de los alumnos, se utiliza un cuestionario de 27 elementos desarrollado por MacIntyre et al. (2001). Los ítems se presentan en una escala Likert de 5 puntos que va desde «casi nunca dispuesto» a «casi siempre dispuesto» (1 = casi nunca dispuesto, 2 = a veces dispuesto, 3 = dispuesto la mitad del tiempo, 4 = generalmente dispuesto y 5 = casi siempre dispuesto). Como se ha mencionado anteriormente, la lengua materna de todos los participantes es persa; por lo tanto, para hacer la escala más comprensible y también para aumentar la tasa de retorno, el cuestionario es traducido al persa por los investigadores, la prueba piloto es realizada por ocho estudiantes de EFL y es traducido al inglés por un experto en traducción. La traducción inversa, que es la traducción de los instrumentos originales al persa y la traducción al inglés, se emplea para garantizar la precisión de la versión traducida. Posteriormente, la versión de traducción inversa en inglés y la escala original en inglés se comparan y examinan cuidadosamente, y algunos elementos de la nueva escala sufren algunos cambios. Por último, un experto en traducción la compara dos veces para garantizar la total precisión de la escala. Además, debe mencionarse que el cuestionario de WTC examina el grado de WTC de los estudiantes con respecto a las cuatro habilidades lingüísticas, lo que significa que la comunicación oral no se asume como el único tipo de comunicación. En otras palabras, esta escala consiste tanto en habilidades productivas (es decir, hablar y escribir) como en habilidades receptivas (es decir, escuchar y leer), debido a que las habilidades receptivas pueden consolidar la WTC de los estudiantes en otras áreas del uso del lenguaje, si se les da la oportunidad. Este cuestionario incluye 27 elementos con respecto a cuatro áreas de habilidades: *expresión oral* (ocho elementos), *comprensión* (cinco elementos), *lectura* (seis elementos) y *escritura* (ocho elementos).

Procedimiento

Para recopilar los datos, después de obtener el permiso de los supervisores de los cuatro institutos de idiomas donde se lleva a cabo el estudio, se administran las dos escalas a los estudiantes de EFL. La recolección de datos se realiza en junio y julio de 2017 y

cada participante tarda alrededor de 15 minutos en completar las escalas. Antes de la administración de los cuestionarios, se informa a todos los participantes que sus respuestas permanecen en el anonimato y que su participación no es obligatoria.

Los datos se recopilan y luego se ingresan y analizan con el programa estadístico para ciencias sociales (SPSS 22). La consistencia interna de las escalas se mide mediante el coeficiente alfa (α) de Cronbach. Además, se utiliza la confiabilidad compuesta que se usa comúnmente al realizar modelos de ecuaciones estructurales (SEM), ya que mide la confiabilidad con mayor precisión que el α de Cronbach (Peterson y Kim, 2013). Para corroborar la validez de constructo de ambas escalas, se emplea el análisis factorial confirmatorio (CFA). Finalmente, las relaciones entre las variables se han analizado mediante el uso de SEM, y para examinar las relaciones estructurales, el modelo propuesto se prueba con Mplus (versión 7.3). Utilizamos un estimador robusto de máxima verosimilitud (MLR) que puede manejar datos no normales. Además, para verificar el ajuste del modelo, utilizamos índices de bondad de ajuste que incluyen CFI, TLI, RMSEA y SRMR. Para tener un modelo adecuado, CFI y TLI deben estar por encima de .90 y RMSEA y SRMR deben ser menores que .08 (Hu y Bentler, 1999). Sin embargo, según Marsh, Hau, y Wen (2004), estos valores no son reglas de oro y los valores cercanos a estos valores también pueden considerarse aceptables. Para informar el tamaño del efecto, utilizamos la f^2 de Cohen. Se interpreta de la siguiente manera: $f^2 = .02$, pequeño; $f^2 = .15$, moderado; y $f^2 = .35$, grande.

Resultados

Análisis preliminares

Antes de probar los modelos, se han realizado análisis preliminares para verificar los datos faltantes, los valores atípicos y la normalidad (Tabachnick y Fidell, 2007). Para los datos faltantes, ya que solo hay unos pocos casos, se realiza una eliminación por lista y se suprimen todos los casos con datos faltantes. Con respecto a los valores atípicos, se verifican los valores atípicos invariados y multivariados. Para los valores atípicos invariados, se encuentran nueve casos para la variable WTC y se eliminan posteriormente. Para examinar valores atípicos multivariados, se ha verificado Mahalanobis D2. En este sentido, seis casos tienen Mahalanobis D2 con $p < .001$ que se eliminan. Finalmente, se investiga la normalidad univariada y multivariada. Para verificar la normalidad univariada se examinan los valores de asimetría y kurtosis, que deben estar dentro del rango de -2 y $+2$. Todos los ítems tienen valores de asimetría y kurtosis dentro del rango aceptable, excepto un elemento relacionado con la WTC el cual se elimina del estudio. Además, se examina la normalidad multivariable utilizando el coeficiente de relación crítica de Mardia, que debe ser menor de 5. En este estudio, todas las variables tienen un coeficiente de relación crítica de Mardia menor que 5 excepto una variable (coeficiente de relación crítica de Mardia = 6.15). Sin embargo, como usamos el estimador MLR, tener datos no normales no es un problema.

Validez de las escalas

Para responder a la primera pregunta de investigación y para examinar la validez de la escala de tipo de emoción sensorial se emplea el CFA. Sobre la base del CFA, se analiza la asociación entre cada factor del modelo propuesto. Esta escala incluye tres sub-construcciones de emocional, cognitiva y sociocultural. Las cargas de factores estandarizadas y los errores estándar se pueden ver en la Figura 3. Cada subescala tiene seis elementos. Los ítems que tienen cargas factoriales muy bajas ($< .40$) han sido eliminados del modelo. Los índices de bondad de ajuste se informan en la Tabla

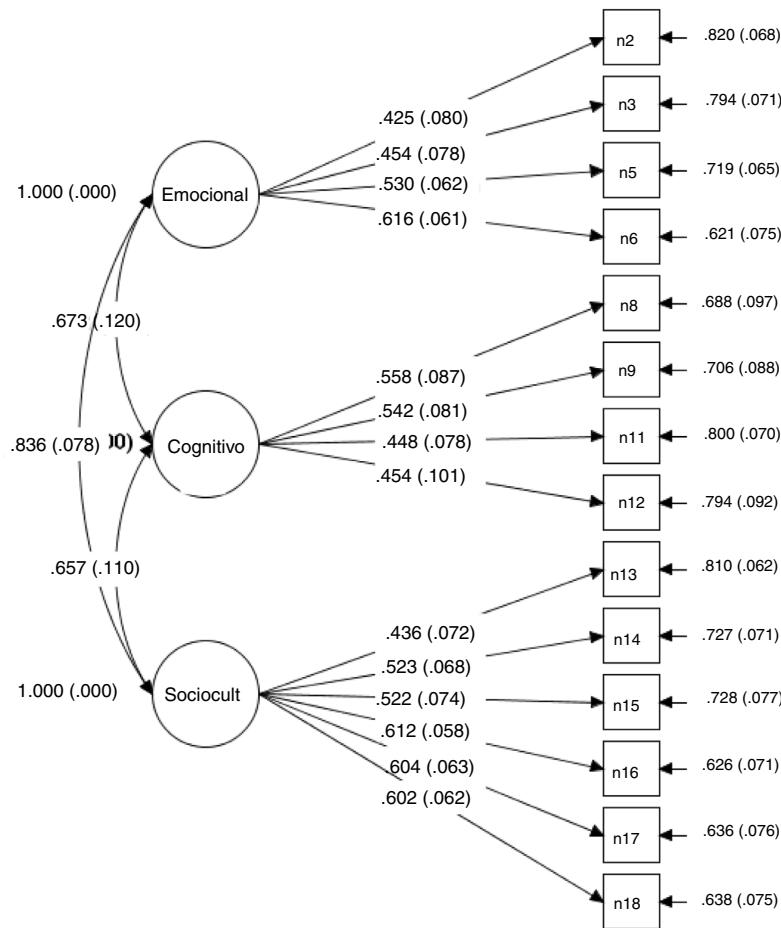


Figura 3. Modelo de medición de la escala del tipo de emoción sensorial.

Tabla 2
Índices de bondad de ajuste para medidas y modelos estructurales

	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
CFA-SETS	105.74	74	.93	.91	.04	.05
CFA-WTC	297.67	161	.89	.87	.06	.05
SEM-WTR	210.24	145	.92	.90	.04	.06
SEM-WTW	259.63	162	.88	.86	.05	.06
SEM-WTL	187.26	129	.91	.90	.04	.06
SEM-WTS	219.95	145	.89	.87	.04	.05

2. Como indica la [Tabla 2](#), el modelo de medición muestra un buen ajuste a los datos. Por lo tanto, la estructura del factor de la escala del tipo de emoción sensorial es confirmada por CFA.

Para examinar la validez de constructo de la escala WTC y responder la segunda pregunta de investigación se utiliza el CFA. Esta escala incluye cuatro sub-construcciones de WTR, WTW, WTL y WTS. Las cargas factoriales estandarizadas y los errores estándar se pueden observar en la [Figura 4](#). WTR, WTW, WTL y WTS tienen seis, ocho, cuatro y ocho elementos, respectivamente. Los ítems que tienen cargas factoriales muy bajas (< .40) han sido eliminados del modelo. Los índices de bondad de ajuste se informan en la [Tabla 2](#). Como indica la [Tabla 2](#), el modelo de medición muestra un ajuste aceptable a los datos. Por lo tanto, la estructura factorial de la escala WTC fue confirmada por CFA.

Fiabilidad de las escalas

Para asegurar la confiabilidad de las escalas, se ha calculado el α de Cronbach y la fiabilidad compuesta. La [Tabla 3](#) resume la

información obtenida de los análisis de confiabilidad. Como indica la [Tabla 3](#), tres variables tienen valores de confiabilidad bajos y, por lo tanto, las interpretaciones sobre estas tres variables se deben tomar en cuenta con más precaución. Además, todos los valores de confiabilidad compuestos son mayores que la varianza promedio explicada (AVE), lo que confirma la validez convergente de las variables.

Estadística descriptiva y correlaciones

Las estadísticas descriptivas que incluyen la media y la desviación estándar se detallan en la [Tabla 4](#).

La [Tabla 5](#) muestra las relaciones entre todos los subcomponentes de la SETS y cuatro tipos de WTC. Como muestran los resultados, todos los tipos de emociones han tenido correlaciones positivas con las subescalas de la WTC. El tipo *emocional* tiene una pequeña correlación con WTS ($r = .28, p < .01$), WTR ($r = .18, p < .01$), WTW ($r = .27, p < .01$) y WTL ($r = .25, p < .01$). Además, el tipo *cognitivo* tiene una correlación moderada con WTR ($r = .34, p < .01$) y

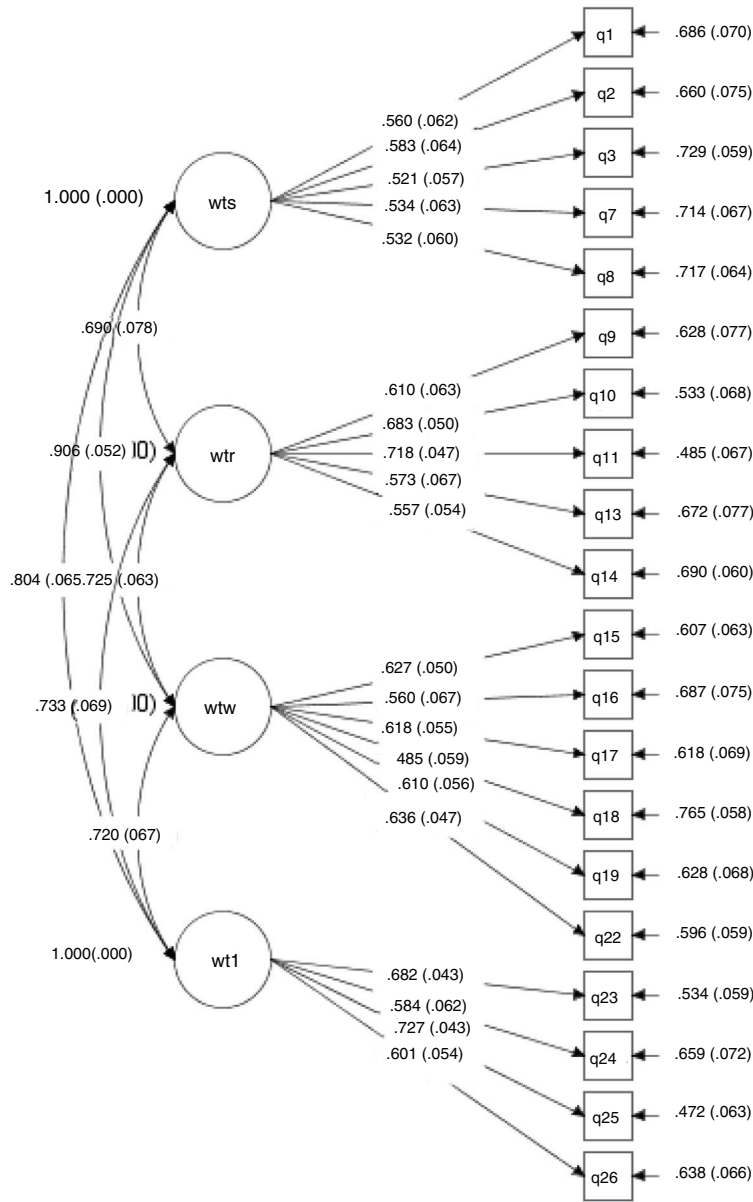


Figura 4. Modelo de medición de la escala de disposición a la comunicación.

Tabla 3
Fiabilidad y varianza media explicada para todas las variables

	Elementos (n)	Cronbach	Fiabilidad compuesta	AVE
Emocional	4	.57	.58	.26
Cognitiva	4	.58	.57	.25
Sociocultural	6	.72	.72	.30
WTR	5	.78	.76	.39
WTW	6	.76	.76	.35
WTL	4	.74	.74	.42
WTS	5	.67	.65	.29

WTL ($r = .31, p < .01$), y una pequeña correlación con WTS ($r = .20, p < .01$) y WTW ($r = .29, p < .01$). Por último, el tipo sociocultural tiene una correlación moderada con WTS ($r = .30, p < .01$) y una pequeña correlación con WTR ($r = .15, p < .05$), WTW ($r = .25, p < .01$) y WTL ($r = .22, p < .01$).

Los modelos estructurales de los tipos de emoción sensorial de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) y la disposición a la comunicación (WTC)

Se analizan cuatro modelos SEM diferentes para examinar la relación entre los tipos de emoción sensorial y las subescalas WTC

Tabla 4
Estadística descriptiva para todas las variables

	Posible rango	Media	DT
Emocional	1-5	2.95	1.03
Cognitivo	1-5	2.92	1.05
Sociocultural	1-5	2.70	1.11
WTR	1-5	3.71	.86
WTW	1-5	3.11	.86
WTL	1-5	3.14	.94
WTS	1-5	3.42	.73

de los estudiantes. Los cuatro modelos para WTR, WTW, WTL y WTS se pueden ver en las Figuras 5-8, respectivamente. Los índices de bondad de ajuste se presentan en la Tabla 2. Los cuatro modelos han mostrado un ajuste adecuado a los datos. Con

respecto a las relaciones entre los tipos de emoción sensorial de los estudiantes de EFL y las subescalas de WTC, no se encuentran relaciones significativas para los modelos WTS y WTW. Sin embargo, el aspecto *cognitivo* de la emoción es un predictor significativo de WTR ($\beta = .66, p < .01, R^2 = .44, f^2 = .78$, efecto grande) y WTL ($\beta = .42, p < .05, R^2 = .18, f^2 = .22$, efecto moderado).

Discusión

Los hallazgos del estudio revelan una correlación significativa y positiva entre los tres tipos de emoción sensorial y las subescalas de WTC. Estudios previos también han indicado que un aumento en la IE de los pacientes puede llevar a una mayor WTC (Alavinia y Alikhani, 2014; Tabatabaei y Jamshidifar, 2013), y que existe

Tabla 5
Resultados de la correlación entre las subescalas de SETS y las subescalas de WTC

	Sociocultural	Cognitivo	Emocional
Disponibilidad para hablar	.28**	.20**	.30**
Disposición a leer	.18**	.34**	.15**
Disponibilidad para escribir	.27**	.29**	.25**
Disposición a escuchar	.25**	.31**	.22**

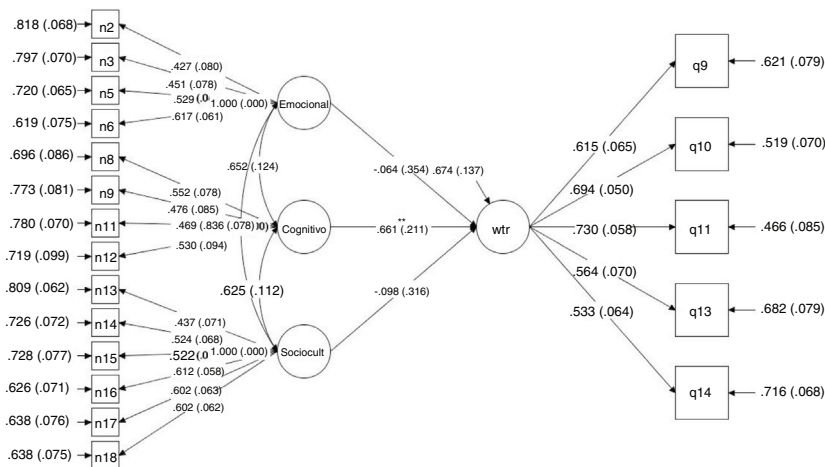


Figura 5. Representación esquemática de las relaciones entre los tipos de emoción sensorial de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y WTR.

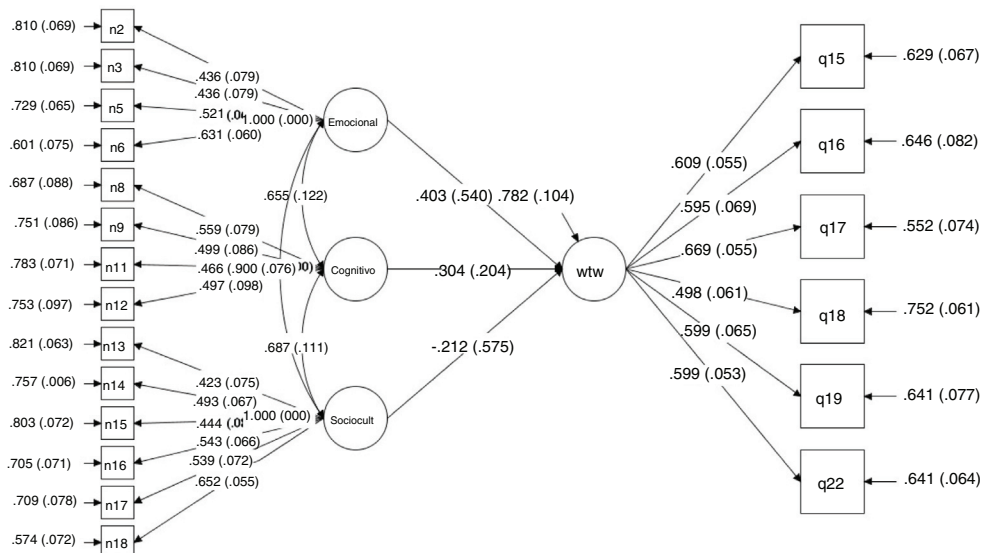


Figura 6. Representación esquemática de las relaciones entre los tipos de emoción sensorial de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y WTW.

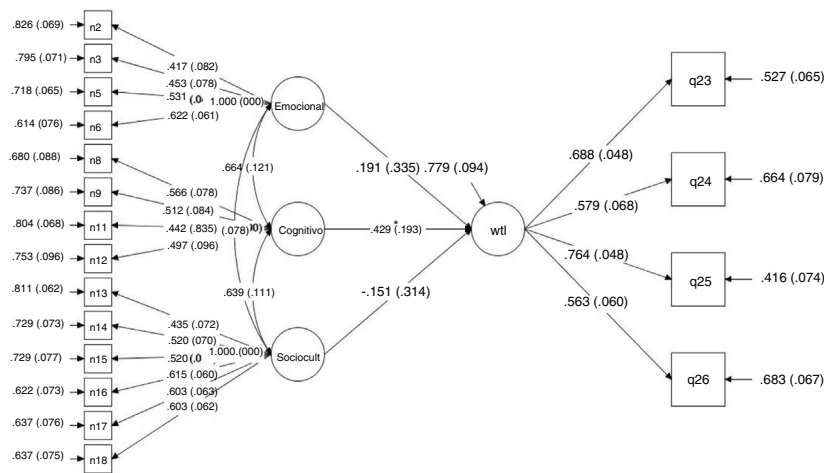


Figura 7. Representación esquemática de las relaciones entre los tipos de emoción sensorial de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y WTL.

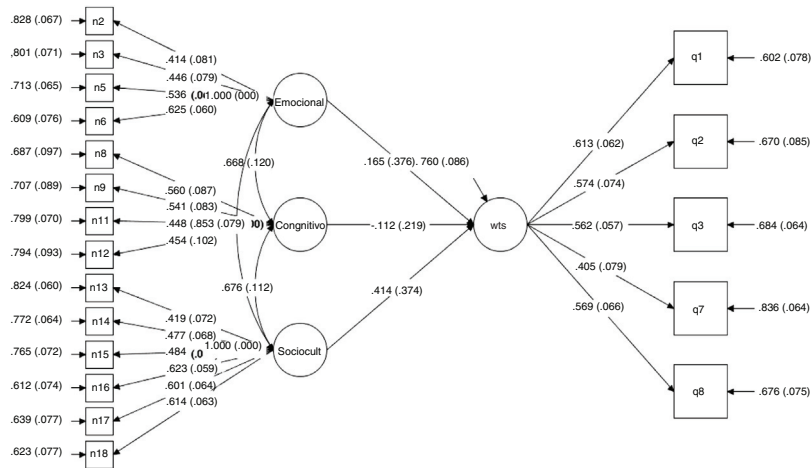


Figura 8. Representación esquemática de las relaciones entre los tipos de emoción sensorial de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y WTS.

una correlación significativamente positiva entre la emoción de los estudiantes y su WTC (Pishghadam, 2016). Se puede concluir que los aprendices emocionales debido a sus habilidades asertivas e interpersonales, y también a su capacidad para manejar su estrés (Bar-On, 2000), están más dispuestos a comunicarse. Además, a medida que la cognición de los alumnos aumenta a la luz de los niveles de emoción, más dispuestos están a comunicarse en el dominio L2. Asimismo, la correlación positiva entre el tipo sociocultural y la WTC implica el hecho de que, a medida que los alumnos avanzan hacia niveles más altos de emoción y se involucran más en los factores socioculturales, más dispuestos están a leer, escribir, escuchar y, especialmente, a hablar. Este hallazgo puede interpretarse de manera más completa a la luz del examen de los principios fundamentales de la teoría sociocultural. El hecho de que el aprendizaje es una actividad social, y que el lenguaje se utiliza como herramienta en una interacción social para el aprendizaje, está en el corazón de la teoría sociocultural (Wells, 1999). El resultado obtenido también está en línea con el de Swain (2005), argumentando que, desde una perspectiva sociocultural, la producción del lenguaje es de suma importancia. Además, profundizar en los ítems de tipo sociocultural proporciona alguna información con respecto a este hallazgo. Esta construcción ha comprendido elementos tales como visitar las áreas desfavorecidas, visitar los lugares históricos/religiosos colectivamente y realizar exposiciones/festivales que demandan interacciones sociales. Por lo tanto, se puede decir que, desde un punto de vista sociocultural, la WTC

es un constructo social y también cultural, influido por el lenguaje y otras herramientas (Suksawas, 2011).

Como se ha descubierto que el aspecto cognitivo es un predictor significativo de WTL y WTR, se puede ver como un factor significativo en la promoción de las habilidades receptivas. En lo que respecta a las habilidades receptivas, muchos académicos como Bae y Bachman (1998), Park (2004) y Vandergrift (2006) creen que ambas habilidades implican procesos de lenguaje esenciales, conocimiento del mundo, y también participación en la comprensión y decodificación. Además de esto, percibir información receptiva requiere un proceso cognitivo sistemático para modificar, analizar e interpretar las representaciones cognitivas que tanto los oyentes como los lectores construyen mientras reciben información. De manera similar, NFC mantiene una relación positiva con las tareas que requieren esfuerzo y procesamiento cognitivo (Richardson, Abraham, y Bond, 2012). NFC implica buscar, aprender, razonar y pensar para mejorar el significado de los estímulos y la experiencia (Dai y Wang, 2007). Por lo tanto, es más probable que los individuos con una gran necesidad de cognición estén orientados hacia el proceso en lugar de orientarse hacia el producto. Como resultado, se puede concluir que los procesos cognitivos son necesarios en las habilidades receptivas; por lo tanto, eso puede explicar por qué es más probable que los estudiantes cognitivos se inclinen a leer y escuchar en su L2.

Los hallazgos del presente estudio pueden emplearse en beneficio del sistema educativo, los maestros y los cursos de capacitación

docente. En otras palabras, hacer que los maestros tomen conciencia de las identificaciones de los alumnos puede ayudarlos a proporcionarles las tareas más adecuadas. De hecho, no todos los estudiantes pueden estar dispuestos a comunicarse o a ser influidos por otros factores psicológicos de la misma manera. Como dicen acertadamente Richards y Schmidt (2002), «dado el mismo entorno de aprendizaje, a menudo se observa que algunos alumnos son altamente exitosos y otros no» (p. 254). Es decir, si los maestros identifican los tipos de emociones sensoriales de los individuos, entonces pueden proporcionarles a sus alumnos tareas perfectamente adecuadas para trabajar. Por ejemplo, si un maestro identifica a un grupo de sus estudiantes como cognitivamente involucrados, pone más énfasis en las habilidades receptivas (lectura y escritura) que en las productivas (hablar y escribir); por lo tanto, cuando los individuos tienen razón, se tocan los sentidos, están más motivados y más dispuestos a comunicarse. Con respecto a los cursos de capacitación docente, los capacitadores también pueden familiarizar a los aprendices o maestros noveles con tales hallazgos para que no traten por igual a las personas con numerosas diferencias. Además, dado que este estudio constituye el primer esfuerzo en la literatura del EFL que ha examinado el papel de la emoción y los cuatro tipos de WTC, puede verse como un prelude para iniciar otros estudios. La emoción como un nuevo concepto en el contexto del EFL es, sin duda, un territorio desconocido que espera más investigación.

Los resultados del presente estudio deben interpretarse a la luz de algunas limitaciones. En primer lugar, este estudio ha examinado el papel de los tipos de emoción sensorial en la WTC en cuatro modelos separados, mientras que podrían realizarse otros tipos de modelos. En segundo lugar, aunque los participantes en este estudio hayan sido de diferentes institutos privados de idiomas, todos ellos han sido seleccionados del contexto de Mashhad. Por lo tanto, los resultados son meramente generalizables para esta población y la ampliación del alcance regional puede llevarnos a resultados diferentes. En tercer lugar, los resultados pueden no ser generalizables a otros tipos de entornos, como escuelas públicas o universidades. Además, al igual que con todas las encuestas basadas en cuestionarios, existe la posibilidad de que no todas las preguntas se hayan respondido con la debida atención. Otra posibilidad es que los participantes no hayan respondido honestamente. Finalmente, los cuestionarios se utilizan simplemente para la recopilación de datos, que en gran medida dependen de los autoinformes de los participantes. Por lo tanto, para tener una comprensión más completa de los conceptos, también se pueden utilizar métodos cualitativos como la observación y la entrevista.

Referencias

- Alavinia, P., y Alikhani, M. A. (2014). Willingness to communicate reappraised in the light of emotional intelligence and gender differences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 143–152. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.400>
- Artino, A. R., Jr., Holmboe, E. S., y Durning, S. J. (2012). Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education. *Medical Teacher*, 34(3), 148–160. <http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2012.651515>
- Bae, J., y Bachman, L. F. (1998). A latent variable approach to listening and reading: Testing factorial invariance across two groups of children in the Korean/English two-way immersion program. *Language Testing*, 15(3), 380–414. <http://dx.doi.org/10.1111/026553229801500304>
- Baker, S. C., y MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311–341. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00224>
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Intelligence Inventory (EQ-I)*. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Cacioppo, J. T., y Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116–131. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116>
- Cohen, A. R., Stotland, E., y Wolfe, D. M. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(2), 291–294. <http://dx.doi.org/10.1037/h0042761>
- Cooper, C. (2002). *Individual differences* (2nd ed). London: Arnold.
- Coutinho, S. A., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J. J., y Britt, M. A. (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. *Learning and Individual Differences*, 15, 321–337. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.001>
- Dai, D. Y., y Wang, X. (2007). The role of need for cognition and reader beliefs in text comprehension and interest development. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 332–347. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.002>
- Day, E. A., Espejo, J., Kowollik, V., Boatman, P. R., y McEntire, L. E. (2007). Modeling the links between need for cognition and the acquisition of a complex skill. *Personality and Individual Differences*, 42, 201–212. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2006.06.012>
- De Raad, B. (2000). Differential psychology. En A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 41–44). Oxford: American Psychological Association and Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1037/10518-012>
- Dewaele, J. M. (2009). Individual differences in second language acquisition. In *The new handbook of second language acquisition* (2nd ed, pp. 623–646).
- Dickhäuser, O., Reinhard, M., Diener, C., y Bertrams, A. (2009). How need for cognition affects the processing of achievement-related information. *Learning and Individual Differences*, 19, 283–287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.003>
- Donato, R., y Lantolf, J. P. (1990). The dialogic origins of L2 monitoring. En L. F. Bouton y Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and language learning* (pp. 83–98). IL: Urbana-Champaign.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. En J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 27–50). Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19(1), 42–67. <http://dx.doi.org/10.1075/aila.19.05dor>
- Dörnyei, Z., y Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589–630). Oxford: Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470756492.ch18>
- Enge, S., Fleischhauer, M., Brocke, B., y Strobel, A. (2008). Neurophysiological measures of involuntary and voluntary attention allocation and dispositional differences in need for cognition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 862–874. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167208315556>
- Gao, X., y Zhang, L. J. (2011). Joining forces for synergy: Agency and meta-cognition as interrelated theoretical perspectives on learner autonomy. En G. Murray, X. Gao, y T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation, and autonomy in language learning* (pp. 21–39). Bristol, UK: Multilingual Matters. <http://dx.doi.org/10.21832/9781847693747-004>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Greenspan, S. L., y Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in the infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1, 87–141.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20(2), 29–70.
- Hu, L., y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278–292. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01021.x>
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33, 277–292. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Hosseini, A., y Choi, C. W. (2016). Willingness to communicate in English: A microsystem model in the Iranian EFL classroom context. *TESOL Quarterly*, 50(1), 154–180. <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.204>
- Macaro, E., Vanderplank, R., y Murphy, V. (2010). A compendium of key concepts in second language acquisition. En E. Macaro (Ed.), *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 29–106). London: Continuum.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(5), 564–576. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>
- MacIntyre, P. D., Babin, P. A., y Clément, R. (1999). Willingness to communicate: Antecedents and consequences. *Communication Quarterly*, 47, 215–229. <http://dx.doi.org/10.1080/01463379909370135>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., y Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369–388. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263101003035>
- MacIntyre, P. D., y Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3–26. <http://dx.doi.org/10.1177/0261927X960151001>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., y Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>

- MacIntyre, P. D., y Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. En S. Mercer, S. Ryan, y M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 103–118). UK: Palgrave Macmillan. http://dx.doi.org/10.1057/9781137032829_8
- Marsh, H. W., Hau, K. T., y Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320–341. http://dx.doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- 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, CO.
- McCroskey, J. C., y Richmond, V. P. (1991). *Willingness to communicate: A cognitive view*. En M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* (pp. 19–37). Newbury Park, CA: Sage.
- Murray, G. (2011). Imagination, metacognition, and the L2 self in a self-access learning environment. En G. Murray, X. Gao, y T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation, and autonomy in language learning* (pp. 75–90). Tonawanda, NY: Multilingual Matters. <http://dx.doi.org/10.21832/9781847693747-007>
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Victoria, Australia: Cambridge University Press.
- Park, G. P. (2004). Comparison of L2 listening and reading comprehension by university students learning English in Korea. *Foreign Language Annals*, 37(3), 448–458. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02702.x>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. En E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149–174). Oxford, UK: Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008>
- Peng, J. E. (2015). L2 motivational self system, attitudes, and affect as predictors of L2 WTC: An imagined perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(2), 433–443. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-014-0195-0>
- Peng, J. E., y Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60(4), 834–876. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00576.x>
- Peterson, R. A., y Kim, Y. (2013). On the relationship between coefficient alpha and composite reliability. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 194–198. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030767>
- Pishghadam, R. (2009). *Emotional and verbal intelligences in language learning*. *Iranian Journal of Language Studies-IJLS*, 3, 43–64.
- Pishghadam, R. (2015). Emotioncy in language education: From exvovement to involvement. Paper presented at 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2016). Emotioncy, extroversion, and anxiety in willingness to communicate in English. Paper presented at the 5th International Conference on Language, Education, and Innovation, London, England.
- Pishghadam, R., Adamson, B., y Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(9), 1–16. <http://dx.doi.org/10.1186/2191-5059-3-9>
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., y Shayesteh, S. (2016). *Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism*. *International Journal of Society, Culture & Language*, 4(2), 11–21.
- Pishghadam, R., Shayesteh, S., y Rahmani, S. (2016). Contextualization-emotionalization interface: A case of teacher effectiveness. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(2), 1–22. <http://dx.doi.org/10.17583/rimcis.2016.1907>
- Polat, B. (2014). *Words of experience: Semantic content analysis and individual differences among successful second language learners* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University, USA.
- Richards, J. C., y Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics* (3rd edition). Essex: Pearson Education Limited.
- Richardson, M., Abraham, C., y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211. <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schutz, P. A., y Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Elsevier.
- Shanmugasundaram, U., y Mohamad, A. R. (2011). Social and emotional competency of beginning teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1788–1796. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.426>
- Snow, R. E., Corno, L., y Jackson, D. N. (1996). *Individual differences in affective and conative functions*. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243–310). New York, NY: Macmillan.
- Suksawas, W. (2011). *A sociocultural study of EFL learners' willingness to communicate* (Doctoral dissertation). University of Wollongong, Australia.
- Swain, M. (2005). *The output hypothesis: Theory and research*. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471–484). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, M., y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 150–159. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007). *Multivariate analysis of variance and covariance: Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tabatabaei, O., y Jamshidifar, M. (2013). The relationship between emotional intelligence and willingness to communicate among EFL learners. *International Journal of English Language Education*, 2(1), 90–99. <http://dx.doi.org/10.5296/ijele.v2i1.4650>
- Vandergrift, L. (2006). Second language listening: listening ability or language proficiency? *The Modern Language Journal*, 90(1), 6–18. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00381.x>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental functions*. MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54–66. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00136>