

El impacto de la inteligencia emocional de rasgo y del disfrute en la comprensión lectora de estudiantes universitarios chinos de ELE

The Impact of Trait Emotional Intelligence and Enjoyment on Reading Comprehension in Chinese Students of Spanish

He Yan 

UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS EXTRANJEROS DE GUANGDONG
CHINA
202010029@gdufs.edu.cn

Liu Qian 

UNIVERSIDAD DE GUANGDONG PEIZHENG
CHINA
491436030@qq.com

Recibido: 20-4-2024 / **Aceptado:** 7-1-2026

DOI: 10.4151/S0718-09342026012001269

Resumen

En el marco de la Psicología Positiva, este estudio examina si el disfrute del aprendizaje de lenguas extranjeras media la relación entre la inteligencia emocional de rasgo y la comprensión lectora en español como lengua extranjera en un contexto universitario chino de baja inmersión. Con una muestra de 108 estudiantes, se administraron el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Rasgo (TEIQue), la Escala de Disfrute del Idioma Extranjero (FLES) y la sección de comprensión lectora del Examen Nacional para Estudiantes de Filología Española (Nivel 4) (EEE4), y se efectuaron análisis correlacionales y de mediación. Los resultados mostraron niveles medios de inteligencia emocional y disfrute, así como asociaciones positivas con la lectura; además, el disfrute medió parcialmente el vínculo entre inteligencia emocional y comprensión lectora. Esta mediación parcial subraya la relevancia del disfrute para potenciar la comprensión lectora y orienta intervenciones en contextos de baja exposición al español. Conviene, por una parte, fortalecer la percepción de control mediante criterios de logro claros, apoyo docente progresivo y retroalimentación orientada al progreso; por otra, incrementar el valor de la tarea mediante textos académicamente pertinentes y opciones de elección ajustadas al nivel de desafío; y, finalmente, integrar rutinas breves de alfabetización emocional junto con un seguimiento formativo del disfrute y de la inteligencia emocional para adaptar la instrucción.

Palabras clave: inteligencia emocional de rasgo, disfrute del aprendizaje de lenguas extranjeras, comprensión lectora, español como lengua extranjera (ELE), mediación

Abstract

Within the framework of Positive Psychology, this study examines whether enjoyment in foreign language learning mediates the relationship between trait emotional

intelligence and reading comprehension in Spanish as a foreign language in a low-immersion Chinese university context. A sample of 108 students completed the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), the Foreign Language Enjoyment Scale (FLES), and the reading comprehension section of the National Examination for Students of Spanish Philology (Level 4) (EEE4). Correlational and mediation analyses were conducted. The results revealed intermediate levels of emotional intelligence and enjoyment, as well as positive associations with reading performance; moreover, enjoyment partially mediated the relationship between emotional intelligence and reading comprehension. This partial mediation underscores the importance of enjoyment in enhancing reading comprehension and informs pedagogical interventions in contexts with limited exposure to Spanish. Specifically, it is advisable to strengthen learners' sense of control through clear achievement criteria, graduated teacher support, and progress-oriented feedback; to increase task value by using academically relevant texts and providing appropriately challenging choices; and, finally, to integrate brief emotional-literacy routines together with formative monitoring of enjoyment and emotional intelligence in order to adapt instruction.

Keywords: trait emotional intelligence, foreign language enjoyment, reading comprehension, Spanish as a second language, mediation

INTRODUCCIÓN

El estudio de los factores que influyen en el aprendizaje ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, ampliando su enfoque más allá de la adquisición cognitiva para integrar dimensiones emocionales y sociales. En este contexto, la inteligencia emocional (IE), entendida como la capacidad para identificar, comprender, utilizar y gestionar las emociones de manera eficaz (Mayer & Salovey, 1997), ha emergido como un factor clave en los procesos de aprendizaje. Según Petrides y Furnham (2001), se distingue entre la inteligencia emocional de rasgo, que refleja la percepción individual sobre las propias habilidades emocionales, y la inteligencia emocional de habilidad, centrada en la capacidad real para percibir y manejar las emociones. Este estudio se enfoca en la inteligencia emocional de rasgo, dado que su medición a través de cuestionarios permite evaluar cómo los estudiantes perciben sus habilidades emocionales, lo que resulta fundamental para comprender cómo enfrentan los desafíos emocionales en el proceso de aprendizaje.

Numerosos estudios han encontrado que los niveles más altos de IE se asocian con un mejor rendimiento académico (Dewaele & MacIntyre, 2014, 2016; MacIntyre & Gregersen, 2012; Petrides et al., 2016; Resnik & Dewaele, 2021). Esta correlación indica que la IE podría desempeñar un papel determinante en el desarrollo de habilidades cognitivas específicas. En el caso de la comprensión lectora, definida como la capacidad de interpretar y asimilar lo que un autor comunica a través de un texto (Jiménez-Pérez, 2014), influyen de forma decisiva las emociones que emergen durante la lectura. De hecho, se ha demostrado que la lectura de un texto puede activar simultáneamente emociones positivas y negativas (Dávalos & León, 2013), lo que evidencia que la comprensión lectora es un proceso tanto cognitivo como

emocional. Por tanto, una mayor IE puede ayudar a los estudiantes a gestionar mejor dichas emociones, favoreciendo su capacidad para comprender y retener la información. Diversos estudios confirman esta relación al mostrar que los estudiantes con mayor IE obtienen mejores resultados en pruebas de comprensión lectora (Ceballos-Marón et al., 2022; Guzmán-López et al., 2025; Jiménez-Pérez, 2018).

Ahora bien, cuando la lectura tiene lugar en una lengua extranjera, emergen exigencias adicionales que intensifican la dimensión afectiva del desempeño lector. Los estudiantes no solo deben gestionar las complejidades lingüísticas del texto, sino también la ansiedad y la frustración derivadas del uso de un idioma no nativo (Botes et al., 2020). En este marco, la evidencia empírica muestra que una mayor inteligencia emocional se vincula con estrategias de afrontamiento más adaptativas frente a situaciones estresantes, lo que sostiene la motivación y la perseverancia (Sánchez-Ruiz et al., 2021). Al mismo tiempo, la regulación emocional eficaz no solo reduce las emociones negativas, sino que también favorece la aparición de emociones positivas durante el aprendizaje, entre las cuales el disfrute ocupa un lugar central. Desde la Psicología Positiva, se sostiene que dichas emociones positivas amplían los recursos atencionales y cognitivos, facilitando procesos como la comprensión lectora (Li et al., 2020; Liu et al., 2021).

A pesar de los avances teóricos, persiste una notable laguna en la literatura, especialmente en lo que respecta a estudios empíricos. La mayoría de las investigaciones se han centrado en el inglés como lengua extranjera, mientras que la investigación sobre aprendices de español como lengua extranjera (ELE) sigue siendo limitada, especialmente en contextos culturalmente específicos como el chino. Esta carencia resulta aún más relevante si se considera el crecimiento sostenido del interés por el español en China, donde las matrículas universitarias en programas de lengua española rondan los 40 000 estudiantes según estadísticas recientes. En este panorama, la ausencia de trabajos que integren simultáneamente variables emocionales y de rendimiento lector en sinohablantes de español constituye una oportunidad clave para ampliar y matizar el conocimiento teórico y empírico del campo. Por ello, este estudio busca explorar la relación entre la inteligencia emocional de rasgo, el disfrute y la comprensión lectora en estudiantes chinos de ELE.

La elección de la comprensión lectora como variable dependiente se debe a que constituye una habilidad relativamente estable y susceptible de evaluación estandarizada, a diferencia de las destrezas orales, cuya manifestación depende en gran medida de variables contextuales y situacionales (Alderson, 2000). Además, al tratarse de un proceso relativamente autónomo que exige atención sostenida y reflexión, la lectura es particularmente sensible a factores afectivos, como la ansiedad y el disfrute, que pueden incidir tanto en la comprensión como en la retención de la información (Grabe, 2009). Así, el foco en comprensión lectora permite observar con mayor claridad la interacción entre variables emocionales y desempeño académico.

Con este propósito se formulan tres preguntas de investigación que orientan el diseño metodológico y el análisis: primero, ¿cuáles son los niveles de IE y de disfrute en estudiantes chinos de ELE?; segundo, ¿cómo se relacionan la IE, el disfrute y el rendimiento en comprensión lectora?; y tercero, ¿qué papel mediador desempeña el disfrute en el vínculo entre la IE y la comprensión lectora, y cuál es la magnitud de dicho efecto? Al responder estas cuestiones, este estudio aspira a aportar evidencia sólida para el diseño de estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes y metodológicamente fundamentadas, contribuyendo a mejorar la enseñanza del español en China desde un enfoque que integre dimensiones cognitivas y afectivas del aprendizaje.

1. Estado de la cuestión

El aprendizaje de lenguas no es solo un proceso cognitivo, sino que está intrínsecamente entrelazado con la dimensión afectiva y psicológica del aprendiz. En las últimas décadas, la pedagogía lingüística ha evolucionado, poniendo especial énfasis en la Psicología Positiva y en la inteligencia emocional, así como en el papel del disfrute, cuya interconexión influye en la motivación y en el rendimiento académico. Sobre esta base, la revisión se organiza en dos apartados complementarios: el primero, dedicado a la IE y al rendimiento académico; el segundo, centrado en el disfrute y otras emociones en el aula. De este modo, la revisión identifica la laguna principal en español como L2 y fundamenta los objetivos empíricos del trabajo.

1.1 Inteligencia emocional y rendimiento académico

La inteligencia emocional (IE) es un pilar explicativo del rendimiento académico en los distintos niveles educativos. El modelo de Mayer y Salovey (1997) la concibe como la habilidad para percibir, comprender, regular y usar eficazmente las emociones; por su parte, Petrides y Furnham (2001) definen la IE de rasgo como un conjunto de disposiciones emocionales relativamente estables vinculadas a la autopercepción de la competencia afectiva. Ambos enfoques coinciden en que la IE repercute en variables motivacionales y afectivas críticas para aprender.

Un metaanálisis reciente confirma un tamaño de efecto moderado-alto entre IE y rendimiento académico en diversos contextos, incluido el aprendizaje de lenguas (Quílez-Robres et al., 2023). En inglés como L2, el estudio seminal de Dewaele et al. (2008) mostró que mayores niveles de IE de rasgo se asocian con menor ansiedad comunicativa y mejor desempeño oral y escrito en adultos multilingües. Estudios posteriores aclararon los mecanismos afectivos: con adolescentes chinos, Li (2020) constató que la IE mejora el rendimiento al incrementar el disfrute y reducir la ansiedad; en el ámbito universitario, seguimientos longitudinales (Li et al., 2021; Wu et al., 2021) confirmaron que una gestión emocional más eficaz se traduce en menor ansiedad y, en consecuencia, mejores resultados. De manera congruente, investigaciones recientes evidencian que el alumnado con mayor IE y autonomía

experimenta más disfrute incluso ante tareas exigentes, por ejemplo, Resnik y Dewaele (2021) observaron mayor disposición, resiliencia y disfrute del proceso, con el consiguiente mejor rendimiento.

En español como L2, aunque la evidencia es todavía limitada, los hallazgos apuntan en la misma dirección. Entre aprendientes estadounidenses de nivel inicial-intermedio, la IE correlaciona con mayor esfuerzo motivacional y mejores calificaciones (Rodríguez Prieto, 2010); en estudiantes marroquíes A2-B1, seis sesiones de juegos cooperativos elevaron la IE y mejoraron la participación oral y la nota global (Manzano-León et al., 2024). Con universitarios B2 en China, la lectura en papel generó más disfrute y menos ansiedad que la lectura móvil, emociones que mediaron el vínculo entre IE y comprensión (Yang & Yang, 2024). Asimismo, en adultos hispanistas europeos, la IE de rasgo predijo el disfrute de clase y la felicidad subjetiva, actuando el disfrute como puente hacia la autoevaluación del progreso (Barrios & Acosta-Manzano, 2022).

1.2 Emociones en el aula de lenguas extranjeras

Si bien la IE proporciona el sustrato disposicional del aprendizaje, las emociones experimentadas en el aula representan el plano situacional que modula dicho proceso. Durante décadas, la investigación en adquisición de L2 se centró en emociones negativas, especialmente en la ansiedad lingüística, considerada el principal obstáculo afectivo para el rendimiento académico. Sin embargo, con el auge de la Psicología Positiva en la década de los noventa, se produjo un cambio paradigmático que subrayó la relevancia de las emociones positivas en la promoción del bienestar y el florecimiento personal. Esta nueva perspectiva no solo enriqueció la comprensión de la experiencia emocional en el aprendizaje de lenguas, sino que también impulsó una línea de investigación centrada en el disfrute, la resiliencia y el desarrollo emocional personal (Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele & Dewaele, 2020; Wang et al., 2021).

Hoy se reconoce un repertorio emocional complejo en el que emociones positivas y negativas interactúan dinámicamente y configuran sistemas que inciden directamente en el rendimiento (Derakhshan, 2022; Wang & Guo, 2024). En este marco, el disfrute emerge como emoción positiva central: promueve la motivación intrínseca, la implicación activa y un compromiso más profundo con el contenido, con efectos significativos sobre el desempeño (Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele et al., 2023). Por el contrario, la ansiedad merma la participación y perjudica los resultados (Dewaele & Alfawzan, 2018; Jin & Zhang, 2018). Esta relación bidireccional sugiere que fomentar el disfrute puede contribuir a reducir la ansiedad y, con ello, a mejorar motivación y rendimiento.

El efecto del disfrute se observa en habilidades específicas: en la escritura, la confianza y la satisfacción favorecen la experimentación con nuevas estructuras y vocabulario (Wu & Abdul Halim, 2024); en la expresión oral, la ansiedad se asocia con

menor fluidez y mayor evitación, mientras que el disfrute facilita la participación y la competencia comunicativa (Hu & Wang, 2023; Li et al., 2022). En comprensión lectora, las emociones positivas estimulan la motivación intrínseca y una lectura más profunda, mientras que la ansiedad y el aburrimiento propician desconexión cognitiva y estrategias superficiales (Hamedí et al., 2020). No obstante, como advierte Fernández González (2023), la investigación sobre disfrute se ha concentrado mayoritariamente en inglés como lengua extranjera, lo que reclama ampliar idiomas y geografías estudiados.

A pesar de la evidencia existente que demuestra que la IE reduce la ansiedad y mejora tanto la motivación como el rendimiento académico, en el contexto del español como L2, especialmente entre estudiantes chinos, persiste un vacío sobre cómo la IE y el disfrute influyen en la competencia lectora y cómo interactúan estas variables en este grupo. Este estudio busca abordar dicha laguna al explorar las relaciones causales entre estas variables, proponiendo un análisis de su influencia conjunta en el aprendizaje del español como L2. En la siguiente sección se detalla la metodología empleada para desarrollar este análisis.

2. Metodología

2.1 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 108 de los 120 estudiantes (25 hombres y 83 mujeres, de 19 a 21 años) de Lengua y Literatura Españolas de dos universidades de la provincia investigada. Una universidad acogió a estudiantes con calificaciones superiores en el examen de ingreso, mientras que la otra admitió un espectro más amplio de calificaciones. Esta diversidad permitió una representación más equilibrada.

Para contextualizar la muestra, se recogieron tres indicadores sociodemográficos clave: el 78% del alumnado procedía de zonas urbanas, el 76% se identificó con un nivel socioeconómico medio-alto y aproximadamente la mitad de sus progenitores contaba con estudios superiores. Si bien estas variables no fueron incluidas en los análisis inferenciales, permiten caracterizar el perfil general de la cohorte y reflejan el elevado grado de urbanización y desarrollo socioeducativo de la región donde se realizó el estudio. En conjunto, estos indicadores sugieren un perfil relativamente homogéneo en términos de oportunidades educativas y acceso a recursos lingüísticos.

Todos los participantes habían estudiado español como segunda lengua durante al menos dos años y habían completado el Examen Nacional de Español como Lengua Extranjera Nivel 4 en China. La participación fue voluntaria y se obtuvieron 108 cuestionarios válidos.

2.2 Instrumentos

Los datos se recopilaron utilizando una combinación de cuestionarios y una prueba de lectura en español. A continuación, se detallan los componentes específicos utilizados.

Cuestionario de Inteligencia Emocional de Rasgo (TEIQue) – Versión Reducida de Cooper y Petrides (2010): Se utilizó la versión abreviada del TEIQue, compuesta por 30 ítems, estructurada en una escala Likert de 7 puntos. La evaluación, que se completa en aproximadamente 5 minutos, abarca cuatro dimensiones fundamentales: poder emocional, autocontrol, sociabilidad y felicidad. Los ítems se puntúan en un rango de 30 a 210, lo que permite clasificar a los participantes en tres niveles de competencia en inteligencia emocional: bajo (30–120), medio (121–150) y alto (151–210). El uso de esta versión abreviada está respaldado por estudios previos que demuestran su efectividad y fiabilidad en diversas culturas. En concreto, investigaciones transculturales han mostrado que la fiabilidad y validez del cuestionario son bastante adecuadas (Mikolajczak et al., 2007; Dewaele et al., 2008). Asimismo, Shao et al. (2013) utilizaron la versión reducida del cuestionario en su adaptación al chino para medir la inteligencia emocional de estudiantes universitarios chinos de inglés, reportando una alta confiabilidad del cuestionario ($\alpha = .86$). En este estudio, la consistencia interna del cuestionario fue de $\alpha = .81$.

Escala de Disfrute del Idioma Extranjero (FLES): Desarrollada por Dewaele y MacIntyre (2014), posteriormente adaptada al chino por Li et al. (2018), la FLES fue validada y aplicada en diferentes contextos educativos en China. Esta escala multidimensional evalúa el disfrute en la lengua extranjera a través de tres dimensiones: personal, relacionada con el docente y vinculada al ambiente del aula, con un total de 11 ítems en una escala Likert de 5 puntos. Los puntajes, que varían de 11 a 55, se clasifican en niveles bajos (11–33), medios (34–44) y altos (45–55) de disfrute. La versión adaptada mostró alta fiabilidad ($\alpha = .83$) y validez, lo que la convierte en una herramienta confiable y efectiva para la investigación sobre el disfrute en el aprendizaje de idiomas en China (Li et al., 2018). En este estudio, la consistencia interna del cuestionario fue de $\alpha = .845$.

Prueba de Lectura en Español: Para evaluar la competencia lectora en español, este estudio aplicó procedimientos estandarizados alineados con los marcos nacionales. La medición se basó en la sección de comprensión lectora del Examen Nacional para Estudiantes de Filología Española (Nivel 4), administrado en junio de 2023. Esta prueba, elaborada y supervisada por la Subcomisión de Español del Comité de Orientación de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de China, se aplica de forma generalizada en universidades chinas con titulación en español y cuenta con especificaciones consolidadas sobre formato de ítems, criterios de corrección y procedimientos de calificación. Su diseño se ajusta a las directrices de la enseñanza

universitaria básica de español y ofrece una estimación válida y fiable de las habilidades lectoras. En el presente estudio se empleó la sección de comprensión, cuya puntuación máxima es de 25 puntos, lo que proporciona una medida cuantitativa, objetiva y comparable del desempeño lector.

En atención a la homogeneidad del perfil sociolingüístico de la muestra, no se administró un cuestionario estandarizado de antecedentes (p. ej., LEAP-Q; Marian et al., 2007). La cohorte estuvo integrada por estudiantes universitarios chinos, hablantes nativos de chino mandarín, matriculados en programas de español con características curriculares comparables y sin residencia previa en países hispanohablantes ni formación intensiva anterior. Bajo estas condiciones, la variabilidad esperable en la exposición a la L2 era limitada, por lo que se priorizaron instrumentos directamente vinculados a las variables afectivas y al desempeño lector en L2. No obstante, se reconoce que la ausencia de un inventario detallado de antecedentes puede restringir la comparabilidad con estudios que emplean el LEAP-Q; futuras investigaciones podrían incorporarlo como medida complementaria.

2.3 Procedimientos

Antes de la aplicación de los instrumentos, se obtuvo la aprobación del comité de ética institucional y el consentimiento informado de docentes y estudiantes. Los cuestionarios se administraron en formato digital a través de la plataforma *Questionnaire star* durante la segunda semana del semestre de primavera (del 6 al 10 de marzo de 2023), inmediatamente antes del inicio de la clase de lectura, una asignatura incluida en el plan académico de las universidades participantes. Este momento se seleccionó estratégicamente para registrar un nivel basal de las variables emocionales y evitar sesgos asociados a la ansiedad previa a los exámenes o a las reacciones posteriores a la calificación. Aunque el disfrute en lengua extranjera puede fluctuar en el tiempo, su nivel inicial ha mostrado valor predictivo sobre el desempeño académico (Li & Li, 2021). Por su parte, la IE, concebida como un rasgo relativamente estable, no suele experimentar cambios significativos.

Los estudiantes completaron el TEIQue y la FLES, junto con un breve cuestionario demográfico y sociocultural. La administración se realizó bajo la supervisión del profesorado responsable, previamente instruido mediante pautas estandarizadas sobre el procedimiento y la lectura de instrucciones, con el fin de garantizar la homogeneidad del proceso.

Con autorización institucional, se recuperaron las puntuaciones oficiales de la sección de comprensión lectora del Examen Nacional para Estudiantes de Filología Española (Nivel 4), correspondientes a la convocatoria de junio de 2023. Este examen estandarizado se administra de manera simultánea en todo el país bajo condiciones controladas por personal especializado, lo que asegura la comparabilidad de las puntuaciones y la validez de su interpretación. La identificación de los participantes se

gestionó mediante un código (número de estudiante) utilizado exclusivamente para vincular los cuestionarios con los resultados del EEE4, preservando la confidencialidad de los participantes. En total, se analizaron 108 casos válidos con IBM SPSS Statistics 26.0.

3. Resultados

3.1 *Análisis descriptivo de la inteligencia emocional de rasgo, el disfrute y el rendimiento en comprensión lectora*

Para el análisis descriptivo de la inteligencia emocional de rasgo, el disfrute en lengua extranjera y el rendimiento en comprensión lectora, se empleó SPSS 26.0. Los resultados se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1

Descripción estadística de las variables

	n	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Inteligencia emocional de rasgo	108	108	180	133.95	12.21	149.02
Disfrute del idioma	108	26	54	40.70	5.83	34.01
Comprensión lectora	108	8.50	25.00	18.17	5.01	25.15

En la IE de rasgo, las puntuaciones oscilaron entre 108 y 180 ($M = 133.95$). Siguiendo los criterios de Shao et al. (2013), que sitúan el rango medio entre 120 y 150, la mayoría de los estudiantes se ubica en un nivel intermedio, lo que apunta a una capacidad moderada para reconocer, comprender y regular emociones. En cuanto al disfrute, la escala (rango teórico = 11–55) se categorizó mediante cuartiles en cuatro estratos (bajo, medio-bajo, medio y alto), observándose una mayor concentración en niveles intermedios. Para comparar con la literatura internacional, las puntuaciones se transformaron a 1–5, obteniéndose una media de 3.70, ligeramente inferior al 3.82 reportado por Dewaele y MacIntyre (2014). En cuanto a la comprensión lectora, las puntuaciones variaron entre 8.50 y 25.00 ($M = 18.17$).

3.2 *Correlación entre la inteligencia emocional de rasgo, el disfrute y el rendimiento en comprensión lectora*

Con el fin de explorar las relaciones entre la inteligencia emocional de rasgo, el disfrute y el rendimiento en comprensión lectora, se llevó a cabo un análisis correlacional de Pearson mediante IBM SPSS Statistics 26.0. Las correlaciones entre las variables se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2*Correlaciones entre las variables*

		Inteligencia emocional de rasgo	Disfrute del idioma	Comprensión lectora
Inteligencia emocional de rasgo	Correlación de Pearson	1	.486**	.500**
	Sig. (bilateral)		.000	.000
	N	108	108	108
Disfrute del idioma	Correlación de Pearson	.486**	1	.546**
	Sig. (bilateral)	.000		.000
	N	108	108	108
Comprensión lectora	Correlación de Pearson	.500**	.546**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	108	108	108

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se observaron asociaciones positivas y de magnitud media entre la inteligencia emocional de rasgo y el disfrute ($r = .486, p < .001$), así como entre la inteligencia emocional de rasgo y el rendimiento en comprensión lectora ($r = .500, p < .001$). Del mismo modo, el disfrute se relacionó positivamente con el rendimiento lector ($r = .546, p < .001$). En conjunto, estos resultados indican que niveles más altos de inteligencia emocional de rasgo tienden a acompañarse de mayor disfrute y mejores puntuaciones en comprensión lectora, y que un mayor disfrute también se vincula con mejor desempeño lector, sin que ello implique relaciones causales.

3.3 Influencia del rendimiento académico en el disfrute

Con el objetivo de profundizar en la relación entre rendimiento lector y disfrute del idioma, se agrupó al alumnado en tres niveles según la proporción obtenida sobre la puntuación máxima de la prueba: bajo (0–16.8; $\leq 60\%$), intermedio (16.9–22.4; 60–80%) y alto (22.5–25; $\geq 80\%$). Estos puntos de corte (60% y 80%) se definieron *a priori* con el fin de facilitar una interpretación pedagógica de los resultados y permitir la replicación del procedimiento. El análisis realizado mostró diferencias significativas entre los grupos ($F(2, 105) = 10.954, p < .001$). En las comparaciones por pares, el disfrute fue mayor en el grupo intermedio que en el grupo bajo ($p = .021$) y también mayor en el grupo alto que en el grupo bajo ($p < .001$); en cambio, entre los grupos intermedio y alto no se observaron diferencias estadísticamente concluyentes ($p = .104$).

En términos prácticos, estos resultados sugieren que, cuando el rendimiento lector pasa de un nivel bajo a uno intermedio, el alumnado tiende a experimentar un mayor disfrute del español; a partir de ese umbral, el disfrute se mantiene relativamente estable aunque las calificaciones continúen mejorando. La Tabla 3 presenta las estadísticas descriptivas y los resultados del ANOVA que sustentan estos hallazgos.

Tabla 3

Análisis de ANOVA

Disfrute del idioma						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Entre grupos	628.107	2	314.054	10.954	.000	
Dentro de grupos	3.010.411	105	28.671			
Total	3.638.519	107				
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: disfrute						
HSD Tukey						
(I) Agrupación de nivel	(J) Agrupación de nivel	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Bajo	Medio	-3.233*	1.194	.021	-6.07	-.39
	Alto	-6.020*	1.309	.000	-9.13	-2.91
Medio	Bajo	3.233*	1.194	.021	.39	6.07
	Alto	-2.787	1.355	.104	-6.01	.44
Alto	Bajo	6.020*	1.309	.000	2.91	9.13
	Medio	2.787	1.355	.104	-.44	6.01

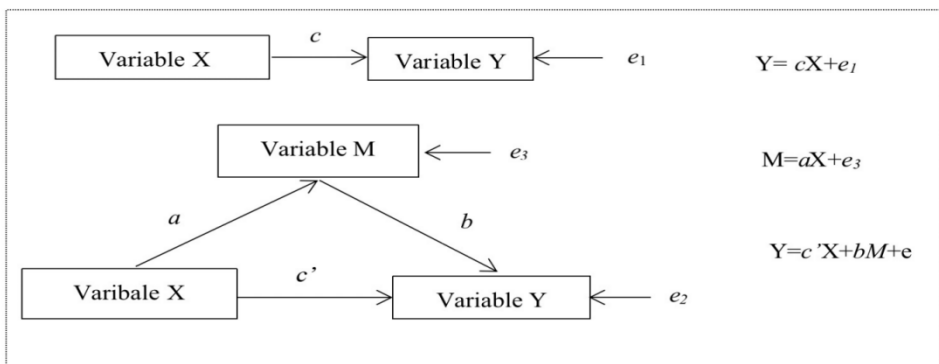
* La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

3.4 El efecto mediador del disfrute en la relación entre la inteligencia emocional de rasgo y el rendimiento en comprensión lectora

Finalmente, se analizó el papel mediador del disfrute entre la inteligencia emocional de rasgo (X) y el rendimiento en comprensión lectora (Y), siguiendo el procedimiento clásico de Baron y Kenny (1986), con la especificación de las rutas *a*, *b*, *c* y *c'*, tal como se ilustra en la Figura 1.

Figura 1

Modelo del efecto mediador de Baron y Kenny (1986)



En términos de rutas: (1) se estimó el efecto total de X sobre Y (ruta c); (2) se examinó la relación entre X y el mediador disfrute (M; ruta a); y (3) se evaluó la predicción conjunta de X y M sobre Y, obteniendo el efecto directo de X sobre Y (ruta c') y el efecto de M sobre Y (ruta b). Las especificaciones y resultados correspondientes se presentan en la Tabla 4 (paso 1), Tabla 5 (paso 2) y Tabla 6 (paso 3).

En el paso 1, la inteligencia emocional de rasgo predijo significativamente el rendimiento (efecto total, ruta c): $\beta = .500$, $p < .001$; $R^2 = .250$. El coeficiente no estandarizado fue $B = .205$ ($c = 0.205$), lo que indica que X explica el 25% de la varianza de Y (véase Tabla 4).

Tabla 4

Modelo de regresión entre la inteligencia emocional de rasgo y la comprensión lectora

Resumen del modelo					
R	R cuadrado	R cuadrado ajustado		Error estándar de la estimación	
.500 ^a	.250	.243		43.634	
Coeficientes ^b					
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Desv. Error	Beta		
(Constante)	-9.350	4.648		-2.012	.047
Inteligencia emocional de rasgo	.205	.035	.500	5.945	.000

a. Predictores: (Constante), Inteligencia emocional de rasgo

b. Variable dependiente: Rendimiento académico

En el paso 2, la inteligencia emocional de rasgo se asoció de forma positiva y significativa con el disfrute (ruta a): $\beta = .486$, $p < .001$; $R^2 = .236$; $B = .232$ ($a = .232$) (véase Tabla 5).

Tabla 5

Modelo de regresión de la inteligencia emocional de rasgo sobre el disfrute del idioma

Resumen del modelo					
R	R cuadrado	R cuadrado ajustado		Error estándar de la estimación	
.486 ^a	.236	.229		5.120	
Coeficientes ^b					
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Desv. Error	Beta		
(Constante)	9.590	5.453		1.759	.082
Inteligencia emocional	.232	.041	.486	5.729	.000

a. Predictores: (Constante), Inteligencia emocional

b. Variable dependiente: Disfrute del idioma

En el paso 3, al incorporar el disfrute como mediador, el efecto directo de la inteligencia emocional sobre el rendimiento se redujo a $B = .126$ ($c' = .126$; $p = .001$), mientras que el disfrute mostró un efecto positivo significativo sobre el rendimiento controlando la inteligencia emocional (ruta b): $B = .341$ ($b = .341$; $p < .001$) (véase Tabla 6).

Tabla 6

Modelo de regresión de la inteligencia emocional de rasgo y el disfrute del idioma sobre el rendimiento en comprensión lectora

Resumen del modelo					
R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación		
.608 ^a	.370	.358	40.186		
Coeficientes ^b					
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Desv. Error	Beta		
(Constante)	-12.617	4.343		-2.905	.004
Inteligencia emocional	.126	.036	.307	3.467	.001
Disfrute del idioma	.341	.076	.396	4.469	.000

a. Predictores: (Constante), Disfrute de idioma, Inteligencia emocional

b. Variable dependiente: Rendimiento académico

En conjunto, la disminución de la ruta c (de 0.205 a 0.126 en la ruta c'), junto con la significatividad de las rutas a y b , resulta consistente con un patrón de mediación parcial del disfrute. El efecto indirecto estimado representa aproximadamente el 38.6 % del efecto total, lo que sugiere que una parte de la asociación entre la inteligencia emocional de rasgo y el rendimiento lector se canaliza a través de mayores niveles de disfrute.

4. Discusión

4.1 Interpretación de los datos

Este apartado interpreta los resultados en relación con las tres preguntas de investigación y los sitúa en la realidad de baja inmersión que caracteriza a las aulas de ELE en China.

La primera cuestión se refiere a los niveles de IE y disfrute experimentados por los estudiantes. Como muestra la Tabla 1, la IE se distribuye entre 108 y 180 puntos y se sitúa, en promedio, en 133.95 puntos, lo que confirma un nivel intermedio de acuerdo con la taxonomía de Shao et al. (2013). Esta cifra coincide prácticamente con la media registrada por Li (2020) en estudiantes de secundaria ($M = 134$) y corrobora la estabilidad del constructo desde la adolescencia tardía hasta la adultez temprana, respaldando la concepción de la IE como rasgo relativamente consistente. Por su parte, el disfrute se sitúa en 40.70 puntos sobre una escala de 11–55; al reajustarlo a la

métrica internacional de cinco puntos, equivale a 3.70. Aunque esta puntuación resulta ligeramente inferior al promedio global de 3.82 informado por Dewaele y MacIntyre (2014), indica que la mayoría del alumnado mantiene un nivel moderado de satisfacción pese a la escasa presencia social del español. Así pues, aun en un ecosistema de baja exposición caracterizado por la mayor presencia de los medios de comunicación en inglés, la limitada oferta cultural y la fuerte dependencia de las clases presenciales y del acompañamiento docente, el placer de aprender un idioma extranjero puede cultivarse dentro del aula siempre que las prácticas docentes sean relevantes y culturalmente pertinentes.

La segunda cuestión examina cómo se relacionan la IE, el disfrute y el rendimiento en comprensión lectora. El análisis correlacional de Pearson (Tabla 2) muestra asociaciones positivas y estadísticamente significativas: $r = .486$ entre IE y disfrute, $r = .500$ entre IE y comprensión, y $r = .546$ entre disfrute y comprensión ($p < .001$ en los tres casos). Los resultados ponen de manifiesto que un mayor grado de reconocimiento y regulación emocional se asocia tanto con un mayor disfrute como con un mejor desempeño lector, en consonancia con la evidencia de que las emociones positivas amplían los recursos cognitivos y propician el uso de estrategias metacognitivas como la anticipación, la verificación y la integración semántica (Lai et al., 2025). Sin embargo, el análisis de varianza (Tabla 3) muestra que el disfrute aumenta de forma significativa al pasar del nivel lector bajo al medio, pero no registra incrementos relevantes entre los niveles medio y alto. Este patrón sugiere la existencia de un umbral de competencia a partir del cual factores extracognitivos, como la relevancia percibida de los textos o la retroalimentación docente, influyen más en el placer de leer que la habilidad lingüística en sí misma. El hallazgo cuestiona la suposición de que una mejora continua de la competencia conlleve automáticamente un mayor disfrute y subraya la necesidad de diseñar experiencias lectoras auténticas y emocionalmente significativas que trasciendan la dimensión puramente lingüística. En contextos de baja inmersión, ello implica priorizar textos de pertinencia cultural, metas de valor personal para el alumnado y ciclos de retroalimentación que refuercen la autoeficacia lectora.

La tercera cuestión explora el papel mediador del disfrute en la relación entre la IE y la comprensión lectora. El efecto total de la IE sobre la comprensión es significativo ($B = .205$, $p < .001$) y la incorporación del disfrute en el modelo evidencia una mediación parcial: el 38,6 % del impacto de la IE se explica a través del disfrute. A la luz de la Teoría de Control-Valor (Pekrun, 2006; Pekrun & Linnenbrink-García, 2014), este patrón es coherente con una cadena motivacional y afectiva en la que la IE se asocia con mayores creencias de control (autoeficacia lectora y regulación de la ansiedad) y con un mayor valor atribuido a la tarea de lectura; estas valoraciones se vinculan con el disfrute como emoción de logro positiva. A su vez, el disfrute sostiene la atención, reduce la interferencia de la ansiedad y fomenta el uso de estrategias

metacognitivas, canalizando parte del efecto de la IE hacia un mejor desempeño en comprensión lectora. Aunque control y valor no se midieron de forma directa en este estudio, la atenuación del efecto directo al introducir el disfrute es consistente con dicho encadenamiento teórico, sin descartar otras explicaciones posibles, como una mayor implicación conductual, rasgos de afecto positivo o variaciones en la calidad de la instrucción.

En conjunto, los resultados ponen de relieve que los estudiantes de ELE en entornos de exposición limitada alcanzan niveles intermedios de IE y disfrute; que ambas variables se relacionan de forma significativa con la comprensión lectora, aunque el disfrute tiende a estabilizarse una vez superado cierto umbral competencial; y que el disfrute explica alrededor del 40% de la influencia de la IE sobre el rendimiento. Estos hallazgos ofrecen un fundamento empírico para orientar intervenciones destinadas a reforzar el disfrute y, con ello, favorecer la comprensión lectora en el aula de ELE con presencia social limitada del idioma. Las implicaciones pedagógicas concretas se desarrollan a continuación en el apartado 4.2.

4.2 Implicancias

Los hallazgos respaldan un modelo afectivo-cognitivo de la lectura en L2 en el que la IE incide en la comprensión a través del disfrute, en coherencia con el marco control-valor de Pekrun (2006) y su sistematización posterior (Pekrun & Linnenbrink-García, 2014). Dado que en nuestra muestra el disfrute explica en torno al 40% del efecto total de la IE, resulta pertinente incorporar variables afectivas y rasgos disposicionales a los modelos explicativos de la comprensión lectora, tradicionalmente centrados en aspectos estrictamente lingüísticos.

En contextos de baja inmersión, conviene reforzar de forma integrada las percepciones de control y el valor atribuido a la tarea de lectura. En la práctica, criterios de logro explícitos, retroalimentación formativa y apoyos graduados con retirada progresiva consolidan la autoeficacia y la regulación de la ansiedad; a la vez, la selección de textos académicamente pertinentes y la tematización alineada con los intereses del alumnado incrementan la relevancia percibida. Mantener ambas dimensiones elevadas sostiene el disfrute, que media una parte sustantiva del impacto de la IE sobre la comprensión.

Un itinerario operativo para lo anterior se apoya en programas de alfabetización socioemocional. En particular, RULER (Recognize, Understand, Label, Express, and Regulate Emotions; Yale Center for Emotional Intelligence), es decir, un enfoque para reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular las emociones, ha mostrado mejoras en el clima escolar, el rendimiento y el bienestar (Brackett et al., 2019); y PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), esto es, un currículo socioemocional centrado en la autorregulación y la resolución de conflictos, aunque

concebido para primaria, ofrece dinámicas adaptables a proyectos y debates en niveles superiores (Greenberg et al., 2001). Revisiones sistemáticas recientes señalan que este tipo de iniciativas fortalece la autorregulación y la empatía y, en consecuencia, favorece la comprensión lectora (Chicaiza Valle et al., 2025). Cuando se integran microactividades inspiradas en estos enfoques en las secuencias de lectura, por ejemplo, el Medidor de Estado de Ánimo de RULER o dramatizaciones derivadas de PATHS, la dimensión emocional se incorpora sin desatender los objetivos lingüísticos. Este planteamiento cuenta además con un sólido respaldo neuroeducativo: la activación de los circuitos emocionales modula la atención, la memoria de trabajo y la toma de decisiones, procesos esenciales para la comprensión de textos complejos (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Más allá del aula, la literacidad familiar puede reforzar la comprensión y el desarrollo socioemocional al aportar capital afectivo-cultural que compensa, al menos en parte, el *input* limitado (Jiménez-Pérez et al., 2020). Aunque en la universidad la participación cotidiana de la familia es menos factible que en etapas previas, dicho capital puede reactivarse mediante lectura autónoma guiada (lecturas graduadas, bibliotecas digitales y clubes de lectura presenciales o virtuales), que mantienen un contacto continuo y motivador con textos en español, potenciando así el circuito control-valor-disfrute.

Finalmente, la solidez de la IE desde la adolescencia tardía hasta la adultez temprana avala la creación de programas *ad hoc* en las titulaciones de ELE dedicados a la autorregulación emocional en la lectura académica. Iniciativas como diarios de monitoreo emocional integrados en proyectos de lectura extensiva, microtalleres de gestión de la ansiedad textual o tutorías socioafectivas convierten la lectura en español en un espacio de autoeficacia y reflexión crítica. De este modo, la universidad no solo mejora el rendimiento inmediato en comprensión lectora, sino que cultiva competencias emocionales transferibles a la vida profesional y al aprendizaje permanente, cerrando el círculo entre inteligencia emocional, disfrute y rendimiento académico.

4.3 Limitaciones e investigaciones futuras

Los resultados ofrecen una base empírica consistente sobre la relación entre IE, disfrute y comprensión lectora en estudiantes universitarios chinos de ELE. No obstante, su interpretación requiere prudencia debido a algunas limitaciones metodológicas.

En primer lugar, la IE y el disfrute se evalúan mediante autoinformes. Este formato ofrece acceso directo a la experiencia subjetiva del alumnado, aunque está expuesto a sesgos de recuerdo y de deseabilidad social. Como mejora metodológica, futuros trabajos pueden triangular con observaciones de aula y registros de interacción (p. ej., rúbricas de participación y registros digitales de tareas).

En segundo lugar, el estudio se realiza con 108 estudiantes de segundo curso procedentes de dos universidades de una misma provincia. Esta selección facilita el control de variables contextuales y reproduce la composición real de los programas de lenguas extranjeras en China, donde la presencia femenina es mayoritaria; sin embargo, el tamaño y la procedencia geográfica de la muestra limitan la generalización de los hallazgos. Investigaciones posteriores deberían reclutar muestras más amplias y distribuidas en distintas regiones, equilibrando además la representación de ambos géneros para analizar posibles variaciones contextuales.

Por último, nuestro modelo no incorpora medidas directas de las valoraciones de control ni del valor de la tarea. De cara al futuro, conviene incluir estas variables con escalas validadas y, cuando sea posible, adoptar diseños longitudinales o cuasiexperimentales que permitan contrastar de forma explícita la secuencia teórica que conecta IE -control/valor-disfrute-comprensión lectora.

CONCLUSIONES

Este estudio analiza la relación entre IE, disfrute y comprensión lectora en estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera. Los resultados confirman que la IE, situada en un nivel intermedio, y el disfrute, de carácter moderado, se asocian de manera significativa con la comprensión lectora. Asimismo, el disfrute actúa como mediador parcial en la relación entre la IE y la comprensión lectora, lo que refuerza la pertinencia del modelo control–valor–emoción propuesto por Pekrun. En consecuencia, queda justificada la inclusión de variables afectivas y disposicionales en los modelos explicativos de la comprensión lectora, tradicionalmente centrados en factores lingüísticos.

En el plano aplicado, se pone de manifiesto la necesidad de diseñar intervenciones que refuercen las percepciones de control y el valor atribuido a las tareas de lectura, así como de integrar programas de alfabetización socioemocional que sostengan el disfrute. La literatura indica que iniciativas como RULER y PATHS, adaptadas a los contextos universitarios, mejoran la autorregulación y la empatía y, en última instancia, favorecen la comprensión lectora. Igualmente, para suplir la función extraclase que suele cumplir la literacidad familiar, que resulta poco viable en la universidad, pueden desarrollarse estrategias como la lectura autónoma guiada, las bibliotecas digitales y los clubes de lectura, que contribuyen a sostener el circuito control–valor–disfrute.

Estas conclusiones deben interpretarse a la luz de algunas limitaciones del estudio, en particular el uso exclusivo de autoinformes y el tamaño y la procedencia de la muestra. En consecuencia, futuras investigaciones podrían replicar y ampliar estos resultados con muestras más diversas y diseños mixtos que incorporen medidas objetivas, así como variables adicionales como la autoeficacia o el clima de aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barrios, E., & Acosta-Manzano, I. (2022). Foreign language enjoyment and subjective happiness in Spanish adult learners. *Journal of Language and Education*, 8(4), 124-137.
- Botes, E., Dewaele, J. M., & Greiff, S. (2020). The power to improve: Effects of multilingualism and perceived proficiency on enjoyment and anxiety in foreign language learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 279-306.
- Ceballos-Marón, N. A., Sevilla-Vallejo, S., & Ceberio, M. (2022). Vínculo entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de escuela primaria y la perspectiva de los docentes de Argentina. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 7, 1-21.
- Chicaiza Valle, V. L., Campos Guillén, M. F., Cadena Pasquel, A. P., & Chicaiza Rosero, M. L. (2025). Estrategias para Fomentar la Inteligencia Emocional y Mejorar la Comprensión en el Aula de Primaria. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 706-735.
- Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) using item response theory. *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 449-457.
- Dávalos, M. T., & León, J. A. (2013). Inferencias emocionales durante la comprensión lectora. Un estudio sobre el efecto de la valencia mediante una tarea de decisión léxica. *Uaricha. Revista de Psicología*, 10(21), 111-121.
- Derakhshan, A. (2022). Revisiting research on positive psychology in second and foreign language education: Trends and directions. *Language Related Research*, 13(5), 1-43.
- Dewaele, J. M., Botes, E., & Meftah, R. A. (2023). A three-body problem: The effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 7-22.
- Dewaele, J. M., & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45

- Dewaele, J. M., & Dewaele, L. (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 45-65.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The right and left feet of FL learning? In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & 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.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, Article 1.
- Guzmán-López, E., Puican-Carreño, A., Salas-Morales, A. J., & Sánchez-Albarran, V. E. (2025). Inteligencia emocional y comprensión lectora a nivel estudiantil: una actualización temática. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 23, 245-253.
- Hamedi, S. M., Pishghadam, R., & Fardadi, J. S. (2020). The contribution of reading emotions to reading comprehension: The mediating effect of reading engagement using a structural equation modeling approach. *Educational Research for Policy and Practice*, 19(2), 211-238.
- Hu, L., & Wang, Y. (2023). The predicting role of EFL teachers' immediacy behaviors in students' willingness to communicate and academic engagement. *BMC Psychology*, 11, 318.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, 1, 65-74.

- Jiménez Pérez, E. (2018). La inteligencia emocional como predictor del hábito lector y la competencia lectora en universitarios. *Investigaciones sobre Lectura*, 10, 30-54.
- Jiménez-Pérez, E., Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D., & Gómez-Galán, J. (2020). Influence of Mothers' Habits on Reading Skills and Emotional Intelligence of University Students: Relationships in the Social and Educational Context. *Behavioral Sciences*, 10(12), 187.
- Jin, Y., & Zhang, L. J. (2018). The dimensions of foreign language classroom enjoyment and their effect on foreign language achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(7), 948-962.
- Lai, Q., Alias, B. S., & Hamid, A. H. (2025). Happy minds, effective learners: Investigating the impact of metacognitive strategies on foreign language enjoyment. *Forum for Linguistic Studies*, 7(2), 727-738.
- Li, C. 李成陈. (2020). 情绪智力与英语学业成绩的关系探究: 愉悦、焦虑及倦怠的多重中介作用 [Exploración de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en inglés: Los roles de mediación múltiple del disfrute, la ansiedad y el agotamiento]. *Foreign Language World*, 1, 69-78.
- Li, C., Dewaele, J. M., & Jiang, G. (2020). The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China. *Applied Linguistics Review*, 11(3), 485-510.
- Li, C., Huang, J., & Li, B. (2021). The predictive effects of classroom environment and trait emotional intelligence on foreign language enjoyment and anxiety. *System*, 99, 102393.
- Li, C., Jiang, G., & Dewaele, J. M. (2018). Understanding Chinese high school students' foreign language enjoyment: Validation of the Chinese version of the foreign language enjoyment scale. *System*, 76, 183-196.
- Li, C., Jiang, G., & Dewaele, J. M. (2022). Understanding Chinese high school students' foreign language enjoyment: Validation of the Chinese version of the FLE scale and exploration of its predictive effects. *System*, 107, 102783.
- Liu, X. X., Gong, S. Y., Zhang, H. P., Yu, Q. L., & Zhou, Z. J. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: The mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in Chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100752.
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. En S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 103-118). Palgrave Macmillan.

- Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., & García-Roca, A. (2024). Enhancing classroom climate and emotional intelligence through board games: A mixed-methods case study with Moroccan students of Spanish as a foreign language. *Thinking Skills and Creativity*, 54, 101668.
- Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 940-967.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107-1117.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education* (1st ed.). Routledge.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341.
- Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., & Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101355.
- Resnik, P., & Dewaele, J. M. (2021). Learner emotions, autonomy and trait emotional intelligence in 'in-person' versus emergency remote English foreign language teaching in Europe. *Applied Linguistic Review*, 14(3), 1-29.
- Rodríguez Prieto, J. P. (2010). Emotional intelligence, motivational orientations, and motivational learning effort and achievement in Spanish as a foreign language. En C. Borgonovo, M. Español-Echevarría, & P. Prévost (Eds.), *Selected proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 284-297). Cascadilla Proceedings Project.

- Shao, K., Yu, W., & Ji, Z. (2013). An exploration of Chinese EFL students' emotional intelligence and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 97(4), 917-929.
- Sánchez-Ruiz, M. J., Tadros, N., Khalaf, T., Ego, V., Eisenbeck, N., & Carreño, D. F. (2021). Trait emotional intelligence and wellbeing during the pandemic: The mediating role of meaning-centered coping. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 648521.
- Wang, X., & Guo, Y. (2024). Buoyancy and engagement in online English learning: The mediating roles and complex interactions of anxiety, enjoyment, and boredom. *System*, 125.
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and Practicing Positive Psychology in Second/Foreign Language Learning and Teaching: The Past, Current Status and Future Directions. *Frontiers in Psychology*, 12, 731721.
- Wu, L., & Abdul Halim, H. B. (2024). Task complexity and foreign language writing emotions as predictors of EFL writing performance. *Frontiers in Education*, 9, Article 1323843.
- Wu, C., Jing, B., Gong, X., Mou, Y., & Li, J. (2021). Student's Learning Strategies and Academic Emotions: Their Influence on Learning Satisfaction During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 717683.
- Yang, F., & Yang, X. (2024). Modelling the effects of the reading medium on L2 Spanish reading emotions: The moderating role of individual difference variables. *Language Teaching Research*. Advance online publication.