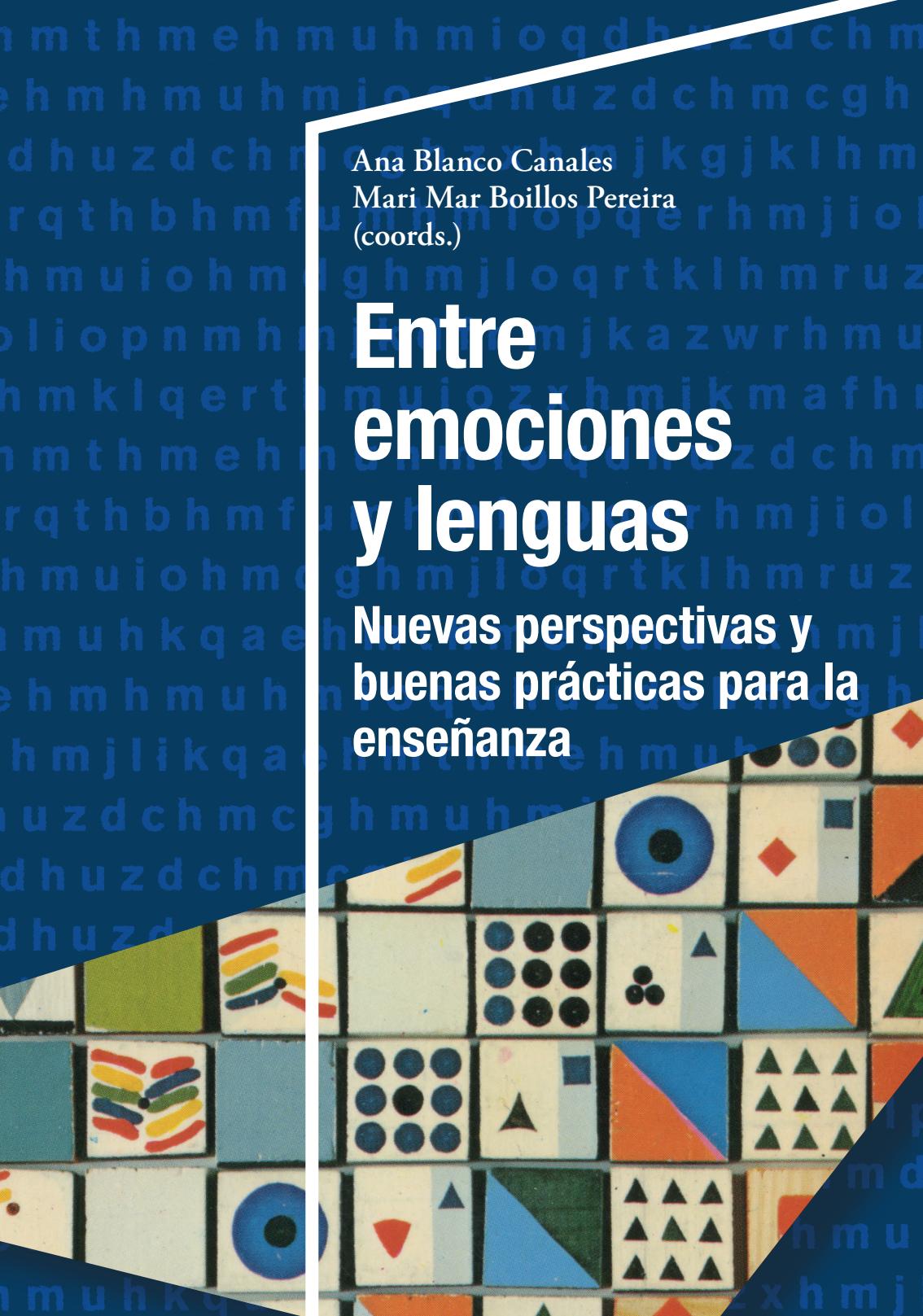


Ana Blanco Canales
Mari Mar Boillos Pereira
(coords.)

Entre emociones y lenguas

Nuevas perspectivas y
buenas prácticas para la
enseñanza



Entre emociones y lenguas

Nuevas perspectivas y buenas
prácticas para la enseñanza

Ana Blanco Canales y Mari Mar Boillos
Pereira (coords.)

Entre emociones y lenguas

Nuevas perspectivas y buenas
prácticas para la enseñanza

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Entre emociones y lenguas. Nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza*

Publicación financiada con la ayuda del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la Universidad de Alcalá y del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Proyectos de Generación de Conocimiento (EMOSPACE-PID2022-138973OB-C21).



Primera edición: abril de 2025

© Ana Blanco Canales y Mari Mar Boillos Pereira (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-062-9

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción	9
ANA BLANCO CANALES; MARI MAR BOILLOS PEREIRA	
 PRIMERA PARTE	
1. Desarrollo del componente emocional en el aula de lenguas: una propuesta desde enfoques interculturales	17
MARTA GALLEGOS-GARCÍA; TERESA SIMÓN CABODEVILLA	
2. Mi lengua, mi herencia: el componente emocional en el aula de español como lengua heredada	39
HELENA S. BELÍO-APAOLAZA; JAVIER BARROSO	
3. El componente lúdico y socioafectivo en el aula de español como L2: propuesta didáctica con <i>Black Stories</i>	59
PALOMA FERNÁNDEZ; ANA ORTEGA	
4. Enfoques performativos: cuerpo, mente y emoción en el aprendizaje de lenguas adicionales	75
MARÍA EUGENIA FLORES	
5. Enseñando con emoción una segunda lengua en la infancia	91
CARMEN RODRÍGUEZ CASTELLANO	

SEGUNDA PARTE

- | | |
|--|-----|
| 6. Factores emocionales en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua de instrucción en el contexto educativo obligatorio: algunos recursos para el profesorado | 111 |
| ARÁNZAZU BERNARDO JIMÉNEZ | |
| 7. Generando emociones positivas en el aula: la creación del vínculo afectivo entre el estudiantado y su impacto en el aprendizaje | 129 |
| ROCÍO BARTOLOMÉ | |
| 8. Cultivando conexiones: la empatía en el aula de ELE en tres contextos universitarios | 143 |
| BEATRIZ MARTÍN-GASCÓN | |
| 9. La autoestima en la adquisición de segundas lenguas: conceptualización y propuestas pedagógicas | 165 |
| VIKI MAKRI; NATIVIDAD HERNÁNDEZ MUÑOZ | |
| 10. Enseñanza de expresiones metafóricas para transmitir enfado en español como lengua adicional a aprendientes angloparlantes | 187 |
| ANNA DOQUIN DE SAINT-PREUX; MARTA F. NOGUEROLES LÓPEZ | |

Introducción

ANA BLANCO CANALES

Universidad de Alcalá

ana.blanco@uah.es

MARI MAR BOILLOS PEREIRA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

mariadelmar.boillo@ehu.eus

La competencia emocional es un componente esencial en el proceso de aprendizaje de lenguas adicionales, ya que las emociones influyen significativamente en la motivación, la retención de información y la capacidad de los estudiantes para interactuar en contextos interculturales. La teoría del filtro afectivo, desarrollada por Krashen, postula que las emociones negativas, como la ansiedad y el miedo, pueden actuar como barreras que dificultan la adquisición de una nueva lengua. En contraposición, un entorno de aprendizaje positivo y motivador puede reducir este filtro y facilitar una mayor receptividad e implicación por parte de los estudiantes.

La competencia emocional se extiende más allá de la gestión de las propias emociones para incluir la comprensión y la respuesta a las emociones de los demás. Este aspecto es particularmente relevante en contextos interculturales, donde la comunicación efectiva requiere una sensibilidad hacia las diferencias culturales y los modos de representación de lo emocional. La integración de la competencia emocional en el aprendizaje de lenguas adicionales no solo mejora las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también fomenta la empatía y la capacidad de establecer relaciones interpersonales significativas.

Desde una perspectiva teórica, el concepto de *competencia comunicativa* se amplía con la incorporación de la competencia emocional, al reconocer que la habilidad para gestionar y expresar emociones es fundamental para una comunicación auténtica y

eficaz. Asimismo, los estudios sobre identidad lingüística subrayan la importancia de abordar la autoestima y el orgullo cultural en el aula, especialmente para hablantes de herencia y otros grupos que pueden enfrentarse a estigmatización lingüística. En conjunto, estas teorías proporcionan un marco sólido para el desarrollo de estrategias pedagógicas que integren el componente emocional, promoviendo un aprendizaje más holístico y efectivo.

Dentro de este marco de trabajo, el presente volumen pretende ser una contribución innovadora a este campo, abordando el desarrollo de la competencia emocional en el aula desde diferentes dimensiones. Se trata de una recopilación de estudios que aportan una mirada poliédrica a la inclusión de las emociones en el aula y que refleja la complejidad con la que puede abordarse. Estos trabajos se han organizado en dos partes, cada una de las cuales incluye cinco trabajos. La primera analiza el componente emocional desde una perspectiva amplia e integradora que va desde su conceptualización teórica hasta los diferentes enfoques y modelos pedagógicos para su desarrollo por parte de los aprendices. La segunda parte enfoca en factores o dimensiones emocionales concretas y muestra el papel determinante que estos desempeñan en los procesos de aprendizaje de las lenguas adicionales. En ambos casos, se ofrecen orientaciones y propuestas específicas para que el profesorado interesado pueda aplicarlo a sus contextos.

En el primer capítulo, Marta Gallego-García y Teresa Simón proponen un modelo integrado de competencia comunicativa y emocional que permite superar barreras interculturales. Este enfoque busca enseñar a los estudiantes a reconocer y verbalizar emociones con precisión y ampliar las herramientas de que dispone para interactuar de manera efectiva en contextos desconocidos, con lo que se promueven los vínculos interculturales.

Helena S. Belío-Apaolaza y Javier Barroso, en el segundo capítulo, también se preocupan por las relaciones de los hablantes en contextos de diversidad cultural, y analizan la construcción de la identidad desde la lengua. Se centran en los hablantes de herencia en Estados Unidos, para quienes el español está profundamente ligado a su identidad cultural, si bien también puede ser una fuente de vulnerabilidad, a causa de la baja autoestima derivada de la estigmatización de su variedad lingüística. Este conflicto tiene sus repercusiones en el aula, por lo que po-

nen de relieve la necesidad de enfoques que refuercen tanto sus habilidades lingüísticas como su identidad cultural. Ofrecen una propuesta pedagógica en la que el componente emocional es esencial en tanto promueve la autoestima y el orgullo cultural y permite explorar la conexión entre lengua, cultura e identidad.

A continuación (capítulo 3), Paloma Fernández y Ana Ortega se enfocan en la necesidad de crear espacios de aprendizaje emocionalmente significativos que permitan reducir el filtro afectivo y motiven a una expresión personal. Encuentran en el componente lúdico el marco ideal para conseguirlo. En este capítulo, se propone el juego *Black Stories* como un recurso de ludificación muy conveniente para el aula de español como L2, debido a su capacidad de estimular un entorno emocionalmente significativo, donde el humor, la ironía y el tabú permiten reducir el filtro afectivo y animan a una expresión libre y personal en el nuevo idioma.

El trabajo de M.^a Eugenia Flores (capítulo 4) indaga, igualmente, en cómo generar espacios de aprendizaje que favorezcan la comunicación emocional genuina entre el alumnado. En su caso, explora los denominados enfoques performativos como una propuesta pedagógica innovadora que integra cuerpo, mente y emoción en el aprendizaje de lenguas adicionales. Estos enfoques combinan técnicas de artes como el teatro, la danza y la música, que fomentan una conexión profunda entre la lengua, el contexto cultural y la emoción. La autora destaca la importancia de integrar emoción y experiencia estética en el aprendizaje y facilita herramientas prácticas para diseñar y gestionar este tipo de espacios afectivos en el aula.

En el capítulo 5, Carmen Rodríguez analiza cómo los niños y niñas desarrollan su lenguaje emocional y cómo el aprendizaje de una L2 puede potenciarse mediante estrategias emocionales y sensoriales. Así, a partir de la vinculación entre cuerpo y emoción, propone diseñar actividades que integren el movimiento y la emocionalidad, lo que tendrá un efecto en habilidades cognitivas como la memoria. De la misma manera, el juego es una herramienta fundamental para estimular la curiosidad, la creatividad y la asociación, aspectos imprescindibles para que tenga lugar el aprendizaje.

La segunda parte de este volumen se abre con el capítulo 6, en el que Aránzazu Bernardo Jiménez se centra en la enseñanza

de español como lengua de instrucción en contextos educativos formales, lo que implica el aprendizaje de contenidos curriculares a través del aprendizaje del español como segunda lengua. Se trata de la situación en la que se hallan los niños y adolescentes migrantes no hispanohablantes. Desarrolla una propuesta pedagógica que se construye sobre tres ejes: los factores emocionales, el andamiaje y estratégicas específicas para este contexto. La autora destaca la necesidad de técnicas que no solo enseñen habilidades lingüísticas, sino que aborden también los aspectos emocionales, lo que incluye la creación de un entorno seguro y motivador en el que llevar a cabo actividades diseñadas para generar confianza y reducir la ansiedad del alumnado.

En el capítulo 7, Rocío Bartolomé explora cómo las emociones positivas en el aula, derivadas de los vínculos afectivos, pueden potenciar significativamente el aprendizaje y la memoria. De esta manera, el vínculo entre estudiantes y entre estudiantes y docentes se convierte en un eje central para generar un entorno educativo enriquecedor. Asimismo, las emociones positivas favorecen la memoria y los procesos de comprensión, lo que refuerza el aprendizaje. La autora propone estrategias concretas que los docentes pueden implementar para fomentar relaciones interpersonales sólidas, tales como dinámicas grupales y actividades de autoexpresión, que ayudarán a los estudiantes no solo en el aula, sino también en su vida personal y profesional.

Muy relacionado con las emociones positivas está la empatía, que es el tema del capítulo de Beatriz Martín-Gascón (capítulo 8). Se trata de un factor afectivo que, aunque ha sido ampliamente estudiado en el ámbito educativo, ha recibido escasa atención en contextos universitarios, sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras. La autora muestra los resultados obtenidos en un estudio empírico en el que se analizaba el impacto de la empatía entre pares y entre docente-estudiante en tres contextos universitarios muy diversos (La Habana, Roma y Berlín). Los resultados muestran que el fomento del lenguaje empático en el aula mejora las relaciones interpersonales y la competencia intercultural.

En el capítulo 9, desarrollado por Viki Makri y Natividad Hernández Muñoz, se aborda otro factor afectivo determinante en el aprendizaje de una segunda lengua: la autoestima. Pese a considerarse un factor crítico en el ámbito que nos ocupa, en los estudios de lingüística aplicada se utiliza desde su dimensión global,

lo que lleva a diferentes interpretaciones y a falta de precisión. En la primera parte, las autoras definen la autoestima lingüística como un fenómeno específico dentro de la enseñanza de L2 y proponen una conceptualización a partir sus particularidades. A continuación, se centran en la descripción de los componentes clave (seguridad, identidad, afiliación, finalidad y competencia). Finalmente, presentan actividades para trabajar esta dimensión, enfocadas en el español como L2, pero adaptables a otros contextos de lenguas adicionales.

Por último, Anna Doquin de Saint-Preux y Marta F. Nogueroles López defienden la necesidad de abordar la enseñanza del enfado en el aula de español, puesto que se trata de una de las emociones en la que más se aprecia la pérdida de la carga emocional en L2. Así, enseñar cómo transmitir emociones en una lengua adicional es crucial para una comunicación auténtica y eficaz. De todos los recursos de que dispone el español, las autoras han querido centrarse en las metáforas conceptuales en tanto que son constructos que facilitan la comprensión de emociones abstractas. Además, los estudios demuestran que existen diferencias entre unas culturas y otras en su representación lingüística, por lo hace imprescindible su enseñanza si se pretende lograr una competencia lingüística y cultural más profunda. Se describe una propuesta para el aula destinada a que estudiantes angloparlantes de nivel intermedio comprendan y apliquen estas expresiones en contextos cotidianos.

En definitiva, esta monografía se presenta como una aportación en el ámbito de la didáctica, que ofrece una visión integral y detallada del componente emocional en el aprendizaje. El objetivo, en todos los trabajos, ha sido lograr un equilibrio entre la teoría y la práctica, para proporcionar tanto una base conceptual sólida como estrategias pedagógicas concretas. La primera parte permite a los educadores comprender la importancia del componente emocional desde una perspectiva amplia, mientras que la segunda parte se enfoca en aspectos específicos que influyen directamente en el aprendizaje de lenguas adicionales. Las orientaciones y propuestas prácticas incluidas son herramientas valiosas para que el profesorado pueda implementar estos conocimientos en sus contextos educativos y mejorar, así, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

PRIMERA PARTE

Desarrollo del componente emocional en el aula de lenguas: una propuesta desde enfoques interculturales

MARTA GALLEGOS-GARCÍA
Universidad Nebrija, Grupo LAELE
mgallego@nebrija.es

TERESA SIMÓN CABODEVILLA
Universidad Nebrija, Grupo LAELE
tsimon@nebrija.es

1. Introducción

Las competencias emocionales permiten la adaptación a los contextos y situaciones en las que nos encontramos y pasan por comprender, expresar y regular de manera adecuada las emociones (Bisquerra y Pérez, 2007). Al aprender una lengua adicional y acercarnos, así, a una nueva cultura, entramos en contacto también con una emocionalidad con características más o menos específicas de aquella cultura y aquella lengua, dado que lengua, cultura y emoción están estrechamente relacionadas. Es decir, la competencia emocional se desarrolla en un determinado contexto cultural, social y lingüístico y, al cambiar o ampliar este contexto, la emocionalidad también experimenta adaptaciones. Por otro lado, desde los enfoques interculturales se procura el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Entendemos la emocionalidad como dimensión y expresión cultural, y proponemos el desarrollo de una conciencia emocional cultural que facilite al aprendiente participar en situaciones comunicativas emocionales interculturales y le dote de herramientas

tas que le preparen para un comportamiento emocional y una socialización de las emociones adecuados (Karandashev, 2021; Wang, 2013). Dicho de otro modo, para una comunicación afectiva efectiva. De esta manera, se superarán ciertos malentendidos interculturales y se caminará hacia una adaptación más ajustada a las sociedades interculturales en las que vivimos.

En este capítulo nos proponemos integrar los modelos de competencia comunicativa intercultural con los modelos de competencia emocional en el marco de los enfoques comunicativos de enseñanza de lenguas, con el fin de desarrollar una propuesta didáctica que promueva el desarrollo de una competencia emocional comunicativa intercultural. En concreto, la propuesta de intervención busca, en primer lugar, que los aprendientes profundicen en la granularidad emocional, fundamental en el reconocimiento y en la expresión verbal de las emociones. En segundo lugar, persigue que el alumnado amplíe su repertorio de reacciones y respuestas ante situaciones emocionales en contextos con distintos grados de familiaridad, esencial en el reconocimiento de las emociones del otro, en el establecimiento de vínculos y, en general, en la comunicación e interacción sobre situaciones emocionales.

2. Fundamentación teórica

Se observa desde los inicios del siglo XXI una mayor atención a la comprensión, interpretación y expresión de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales. Numerosas publicaciones en esta línea se refieren a la afectividad en el aula u otros factores como la motivación, temas que, si bien son relevantes, no nos ocupan en el presente trabajo; no obstante, más recientemente encontramos también trabajos acerca de la comunicación de emociones y la enseñanza de lenguas (Dewaele, 2015 entre otros). Otra muestra de ello es el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (de ahora en adelante, MCER) y, más recientemente, el volumen complementario, que sí incluye en casi todos los descriptores de actividades comunicativas de la lengua (no en todos los niveles, eso sí), la atención al componente emocional. Por ejemplo, en el descriptor «conversación» para el nivel A2 ya se afirma «expresa sus sentimientos usando

frases hechas muy básicas». Mientras que en el nivel A1, a pesar de que no aparece la expresión de los sentimientos, sí lo hace la reacción ante noticias: «Pregunta cómo están las personas y expresa sus reacciones ante las noticias» (MCER, 2021, p. 87; MCER, 2002, p. 76).

A continuación, se expondrán los fundamentos de cada uno de los tres elementos –que son los que sustentan este trabajo– presentados en la figura 1: competencia intercultural, competencia emocional y competencia comunicativa.

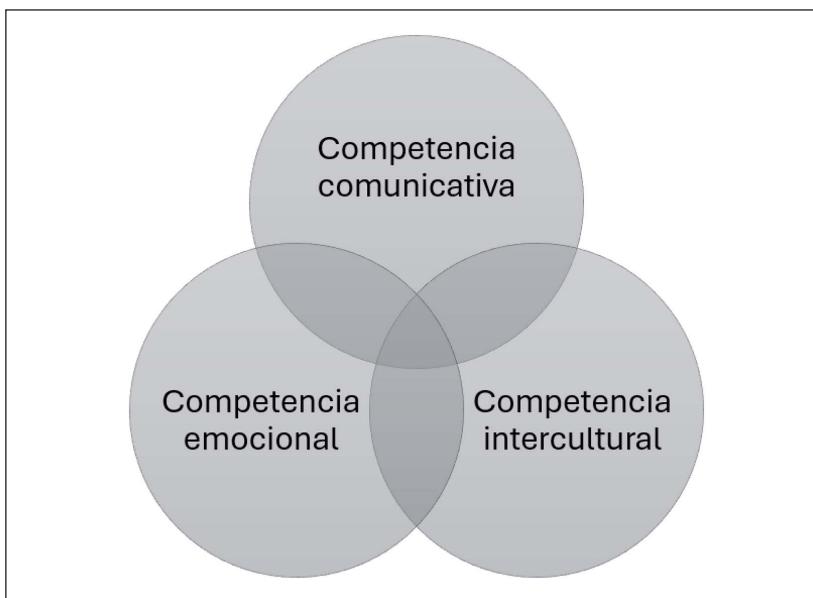


Figura 1. La intersección entre lengua, cultura y emoción. Fuente: elaboración propia

Byram (2021) resalta el valor de que el aprendiente de lenguas tenga ciertas habilidades:

Ver y gestionar las relaciones entre él mismo y sus propias creencias, valores, comportamientos y significados, tal como se expresan en una lengua extranjera, y los de sus interlocutores, expresados en la misma lengua –o incluso en una combinación de lenguas– que puede ser o no la lengua materna de los interlocutores.¹ (p. 17)

1. Traducción propia.

Desde esta perspectiva se concibe la *competencia comunicativa intercultural*, que aquí abrazamos, definida por González (2017) como una habilidad universal que persigue:

[...] la adecuación al contexto y la eficacia comunicativa en interacciones con presencia de dos o más culturas, cualesquiera que sean estas. En cuanto habilidad supone estrategias afectivas, procedimentales y cognitivas tanto relativas a la interacción como específicas de la comunicación. (p. 5)

Las *competencias emocionales*, otro eje de nuestro trabajo, fueron definidas por Saarni (1999) como la muestra de autoeficacia en las transacciones emocionales que generan emociones. Esto ocurre, según la autora, cuando el individuo considera que posee la confianza y las habilidades que necesita para alcanzar un resultado deseado, el cual, a su vez, será reflejo de los valores y creencias culturales transformados en significados personales. Las competencias emocionales son, en este marco, construcciones sociales e individuales, y como tal se reflejan en la figura 1, esquema de nuestro constructo teórico. Estas se agrupan en cinco bloques en el modelo de Bisquerra y Pérez (2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. En este capítulo y en nuestra propuesta se toman en consideración principalmente dos: la conciencia emocional y la competencia social. Esta última incluye dominar las habilidades sociales básicas, donde se enmarca la reacción y respuesta a la narración de situaciones emocionales. La conciencia emocional, por su parte, incluye la toma de conciencia de las propias decisiones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás (Bisquerra y Pérez, 2007). Consideramos que este bloque –la conciencia emocional– se relaciona estrechamente con la *granularidad emocional*, definida por Lindquist y Barrett (2008) como la capacidad de caracterizar verbalmente las experiencias emocionales con precisión; valoramos, asimismo, que esta granularidad puede y debe ser trabajada en una lengua adicional de manera específica.

En este sentido, cabe resaltar que no solamente los términos emocionales, sino también la manera en la que se conceptualizan las emociones varía entre culturas y lenguas, como han pue-

to de relieve los enfoques *crossculturales* de las emociones (Goddard y Wierzbicka, 2014; Wierzbicka, 1999). El modelo bidimensional de valencia-activación (Russell, 1980), por su parte, ha sido también analizado en investigaciones transculturales (Gallego-García *et al.*, 2020).

También en relación con la conceptualización de las emociones, Pavlenko (2006) subraya el papel del *language embodiment* o cómo las palabras evocan imágenes sensoriales y reacciones fisiológicas. En relación con la enseñanza de lenguas, Piazzoli (2018) desarrolla este concepto al profundizar en los enfoques performativos o el drama o teatro como enfoque; aunque la autora no lo aplica al ámbito emocional, encontramos potencial en la enseñanza del componente emocional, como ya apuntan Flores *et al.* (2020). En definitiva, la granularidad emocional y las reacciones y respuestas a situaciones emocionales en lengua adicional son cuestiones, por tanto, que se enmarcan tanto en la competencia emocional como en la competencia intercultural y comunicativa.

Para concluir, a pesar de que comprendemos la distinción entre emociones y sentimientos (Damásio, 1994; Scherer, 2013), en esta propuesta no distinguiremos entre sentimientos, emociones, estados afectivos o humor, ya que consideramos que todos ellos, sin restricciones, forman parte de la expresión lingüística de las emociones.

Finalmente, se encontraría el tercer eje del presente trabajo, la competencia comunicativa, ampliamente estudiada por diferentes autores en las últimas décadas, que no pretendemos aquí abordar. En todos los modelos actuales se diferencian subcompetencias y, si tomamos como referencia el MCER (2002, 2021), está conformada por las competencias lingüísticas, sociolinguísticas y pragmáticas. Estos tres elementos «siempre entrelazados en cualquier uso de la lengua; no son «componentes» independientes y no pueden separarse unos de otros» (MCER, 2021, p. 143.)

3. Diseño de la propuesta didáctica

En el diseño de la intervención didáctica hemos tomado en consideración cada uno de los tres elementos desarrollados en el epígrafe anterior: competencia emocional, intercultural y comu-

nicativa. A continuación, especificamos cómo se han aplicado los fundamentos teóricos al diseño de la propuesta didáctica.

Byram (2021), en su modelo de competencia comunicativa intercultural, propone que esta está compuesta por cinco dimensiones: (1) la conciencia crítica cultural, (2) el conocimiento, (3) las actitudes de curiosidad y apertura, (4) las habilidades de descubrimiento, y (5) las habilidades de interpretación. Todas ellas atraviesan la secuencia que proponemos, aplicada a la emocionalidad, concretamente: (1) la reflexión sobre la cultura y lengua propia, (2) los contenidos de tipo conceptual (exponentes léxicos y narración de situaciones), (3) los contenidos de tipo actitudinal y procedimental, como la búsqueda en diccionarios, (4) el trabajo con material auténtico recogido en corpus, y (5) las actividades posibilitadoras y la tarea final.

Con relación a las competencias emocionales, de cara a trabajar las diferentes categorías emocionales y la granularidad, se optó por el modelo de Willcox (1982) frente a otros inventarios, como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (de ahora en adelante, *PCIC*, 2006), porque consideramos, por un lado, que es muy visual y, a pesar de que no está dirigido a aprendientes de lenguas adicionales, permite trabajar con diferentes niveles de dificultad. Por otro, en él aparecen de manera equilibrada emociones de diferente valencia (valencia positiva, o emociones agradables, y valencia negativa, o emociones desagradables), mientras que en otros modelos de emociones que presentan campos semánticos suelen tomarse como punto de partida las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, sorpresa, ira y asco) (Ekman *et al.*, 1969), en las que las emociones agradables están menos representadas. Finalmente, al haber sido utilizado en el ámbito de la psicología en diferentes contextos, existe una adaptación al español.²

Como base de algunas actividades tomamos, además, el modelo bidimensional de valencia-activación (Russell, 1980) desde una perspectiva intercultural. De este modo, cuando preguntamos a los aprendientes cuánta tensión (activación) sienten al experimentar una emoción, no presentamos una respuesta cerrada o única, sino que todas las respuestas que den en el *continuum*

2. https://judishouse.org/wp-content/uploads/2020/12/Feeling-Wheel-Handouts_Spanish.pdf

son correctas si tienen sentido para ellos una vez comprendidos los significados. A su vez, conocemos por estudios como los de Philippot (1993), Gross y Levenson (1995) y Schaefer *et al.* (2010) la dificultad para discernir entre las diferentes etiquetas de las emociones positivas. Este asunto también se ha planteado y tenido en cuenta en una de las actividades. A su vez, desde la perspectiva del *embodiment* en el trabajo con las emociones en el aula lenguas, proponemos una actividad basada en las técnicas teatrales para explorar esta dimensión.

De cara a profundizar en las reacciones y respuestas a situaciones emocionales, se diseñó *ex profeso* un cuestionario en línea basado en una lista de emociones con un grado semejante de valencia y activación en diferentes lenguas (Gallego-García *et al.*, 2020). Preguntamos a nuestros informantes cómo reaccionarían y responderían en 16 situaciones comunicativas en las que el interlocutor narra una situación emocional. En el diseño de dichas situaciones comunicativas, tomamos en consideración la distancia social de los interlocutores (Escandell, 2005), dimensión pragmática tradicional que clasificamos en situaciones con mayor o menor grado de formalidad. Obtuvimos respuestas de 146 hispanohablantes de edades comprendidas entre los 18 y los 84 años procedentes mayoritariamente de España, pero hay también representación de Chile, Colombia, México y Venezuela, a partir de cuyas respuestas extrajimos los exponentes lingüísticos que presentamos en la propuesta y recogidos en el anexo, en las fichas 2 y 3.

Por último, las subcompetencias que conforman la competencia comunicativa se trabajan, todas ellas, en nuestra propuesta: desde los contenidos lingüísticos hasta las diferencias de registro y los modelos de interacción social. Asimismo, desde los enfoques comunicativos se pone énfasis en el uso de materiales auténticos en el aula. Con este fin proponemos trabajar con las respuestas de hispanohablantes, recogidas mediante el cuestionario previamente mencionado, así como con corpus abiertos en español³ en los que se pueden hallar ejemplos variados y reales.

3. <https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/corpus>

4. Desarrollo de la propuesta didáctica

Proponemos a continuación una secuencia didáctica en torno a una tarea final: participar en conversaciones por WhatsApp u otra red social acerca de una experiencia emocional. Apoyadas en el andamiaje, planteamos actividades posibilitadoras, con diferentes agrupaciones, que trabajan tanto destrezas variadas como destrezas integradas y que utilizan materiales auténticos. Elegimos un material dirigido al personal docente, con un diseño adaptable a tres grandes niveles (A, B y C) conscientemente, a pesar de las dificultades que ello entraña, porque consideramos que el desarrollo de la competencia emocional comunicativa intercultural debe trabajarse desde los primeros niveles de manera gradual, sin esperar a los niveles B, que es cuando tradicionalmente se ha llevado al aula.

4.1. Paso 1: Emoticonos

En una primera fase de calentamiento, y para romper el hielo, presenta diferentes emoticonos y pregúntales, adaptándote al nivel de dominio del alumnado: ¿qué son? ¿Los utilizas? ¿Qué representa cada uno de ellos? ¿Crees que los utilizan igual en diferentes regiones o culturas? ¿Crees que los utilizan igual personas de diferentes edades?

A continuación, pídeles, con la ayuda de la ficha 1 (anexo), que escriban qué emociones representan esos emoticonos. Haz hincapié en que pueden ser varias emociones al mismo tiempo, en que no solo sentimos una cada vez. De esta manera, activaremos los conocimientos previos y comenzaremos a trabajar la granularidad emocional. Después, pregúntales a qué mensaje responderían con esos emoticonos.

Seguidamente, comentad en pequeños grupos o en gran grupo malentendidos con emoticonos: por ejemplo, un familiar mío pensaba que la caca era una cara sonriente.

Para finalizar, puedes utilizar vídeos sobre las diferencias intergeneracionales en el uso de emoticonos, que pueden ser consideradas subculturas, y relacionalo con las diferencias interculturales. ¿Han sentido eso los aprendientes?⁴

4. Existen numerosos vídeos (de TikTok, por ejemplo, u otra red social) disponibles en abierto.

4.2. Paso 2: Rueda de emociones

Pregunta a tus estudiantes qué palabras o expresiones conocen relacionadas con las emociones agradables o sentirse bien y con las emociones desagradables o sentirse mal. A continuación, trabajaremos con la rueda de Willcox (1982) en español.⁵

Si tu alumnado es de nivel A, preséntales solo la rueda con las emociones del círculo central (triste, enojado, miedoso, pacífico, poderoso, feliz) y pídeles que las clasifiquen entre sentirse bien y sentirse mal.

Si tu alumnado es de nivel B, preséntales a continuación el círculo interior de la rueda mostrándoles el segundo nivel vacío. Pídeles que piensen o busquen, con ayuda de sus compañeros/as, otras palabras emocionales relacionadas con esas categorías principales y muéstralas después la rueda.

Si tu alumnado es de nivel C, haz lo mismo que con el nivel B, pero, una vez que hayan terminado, pídeles que completen el círculo exterior y termina mostrándoselo.

Para practicar, pregúntales qué colores relacionan con algunas emociones. Si les gusta o les parece acertado el uso que se ha hecho de los colores en la rueda y si ellos lo hubieran puesto de otro modo. Si tu clase se presta a ello o tienes estudiantes más jóvenes, puedes ofrecerles una rueda en blanco y negro y pedirles que la colorean.

4.3. Paso 3: En el cuerpo

Pídeles que señalen las partes del cuerpo que relacionan con las diferentes emociones, adaptándote a los contenidos del nivel. O, dicho de otro modo: ¿en qué parte(s) del cuerpo sienten la tristeza? En grupos, pueden representar una emoción concreta poniendo énfasis en la parte del cuerpo que decidan.

Posteriormente, y para trabajar el enfoque intercultural, pregunta a tu alumnado si conocen expresiones en las que se empleen partes del cuerpo u órganos diferentes.⁶

5. https://judishouse.org/wp-content/uploads/2020/12/Feeling-Wheel-Handouts_Spanish.pdf

6. Por ejemplo, en los trabajos de Yu (1995) se menciona que para expresar enfado en chino se nombran ciertos órganos internos como el corazón, el hígado y el bazo.

Finalmente, pídeles que señalen en una línea dibujada en el suelo o en un papel, cuánta tensión sienten cuando experimentan determinadas emociones. Pregunta primero las emociones del círculo interior y luego ve expandiendo al resto de círculos según niveles de dominio. Menciona o explica que este aspecto también varía de una lengua y cultura a otra: por ejemplo, la tristeza en algunas lenguas como el francés se experimenta como una emoción con tensión alta, mientras que en otras como el inglés con tensión baja.⁷

4.4. Paso 4: Palabras y palabras emocionales

Con el fin de profundizar en la granularidad emocional y en la interculturalidad aplicada a la emocionalidad, pide al alumnado que busquen en un diccionario en línea (no en un traductor, sino en un diccionario como WordReference)⁸ la palabra *feliz* y hazles notar que, en sus diferentes lenguas de origen, encontrarán varias palabras posibles para traducirla. Propón, en función de la competencia del alumnado, que, en grupo, piensen palabras o expresiones relacionadas con el mundo emocional que son difíciles de traducir en otras lenguas; por ejemplo: *saudades* (portugués), *tarab* (árabe) o *schadenfreude* (alemán).

4.5. Paso 5: Esta noche voy a una cena

Pídeles que, por parejas o en gran grupo, digan la frase: «Esta noche voy a una cena» sintiendo alguna emoción en concreto, que pueden estar escritas y elegidas al azar, en función del nivel, o en una lista, si prefieres practicar algunas en concreto. Por ejemplo: con miedo, con tristeza, con alegría, con entusiasmo, con decepción, etc. De esta forma trabajamos tanto la expresión emocional como la entonación.

4.6. Paso: ¿Qué digo?

Utilizando la ficha 2 (anexo), propón una actividad por parejas en la que deberán reaccionar y responder verbalmente a cuatro diferentes situaciones emocionales:

7. Puede consultar Gallego-García (2020).

8. <https://www.wordreference.com>

- Agradable en un contexto de alta distancia social
- Agradable en un contexto de baja distancia social
- Desagradable en un contexto de alta distancia social
- Desagradable en un contexto de baja distancia social

Seguidamente, proporcionales la ficha 3 (anexo) adaptándola al nivel de tu alumnado; en ella aparece una lista de exponentes lingüísticos de reacción y respuesta a estas situaciones.⁹ Pídeles, en primer lugar, que busquen el léxico emocional en esas situaciones y que, posteriormente, trabajen en parejas o pequeños grupos para encontrar las respuestas. Explícales que puede haber varias soluciones posibles. Para finalizar, planteales las siguientes preguntas para comentar en grupo, adaptándolas al nivel del alumnado: ¿en tu cultura y en tu lengua se responde a situaciones emocionales? ¿Se responde con más o menos intensidad? ¿Qué frases o qué expresiones utilizas? ¿Es diferente entre personas de distintas edades? ¿Cambia en los contextos formales? ¿Cambia en las zonas o regiones? Termina concluyendo que entre culturas y lenguas podemos encontrar también semejanzas y diferencias.

4.7. Paso 7: ¿Qué pasa?

Mediante esta tarea se prepara a los estudiantes escuchando y leyendo diferentes experiencias emocionales recogidas en dos corpus disponibles en abierto: <https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/corpus>

- «Expresión de las emociones por sinohablantes» (Simón, 2022).¹⁰ Corpus oral, sinohablantes en contextos de aprendizaje diferentes.
- «EmoEsBel_Sit_HH» (Gallego-García, 2023).¹¹ Corpus oral y escrito, hablantes de español como lengua de herencia residentes en Bélgica.

9. Los exponentes lingüísticos recogidos en la Ficha 3 se obtuvieron a través de un cuestionario mencionado en el diseño de la propuesta didáctica.

10. <https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/corpus/?corpusid=450&texto=&tipocorpus=&tipomuestras=&tipotexto=&sexo=#resultados>

11. <https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/corpus/?corpusid=1353&texto=&tipocorpus=&tipomuestras=&tipotexto=&sexo=#resultados>

Sugerimos aquí dos muestras, una de cada corpus, pero, dado que el corpus contiene diferentes entradas y niveles, proponemos que el docente explore ambos corpus y elija las muestras más adecuadas para su grupo meta.

- Muestra 1. «Expresión de las emociones por sinohablantes», C001-M002 (minuto 8:30). Audio en el que una estudiante de español chino expresa una situación en la que se sintió muy orgullosa de sí misma. La transcripción está disponible en la ficha 4 (anexo).
- Muestra 2. «EmoEsBel_Sit_HH», EmoEsBel_Sit_HH_4020 (minutos 0:2:27). Audio y transcripción en los que una hablante de español como lengua de herencia en Bélgica narra una situación reciente en la que se sintió bien.

A continuación, pídeles que pongan palabras a las emociones que sintieron esas personas. Intenta que lo expresen con todo el detalle que se pueda según su nivel de dominio y que empleen las palabras de la rueda vistas anteriormente.

4.8. Paso 8: ¿Me mandas un mensaje? (tarea final)

a) Narrar una situación emocional

Pide a los aprendientes que cuenten por WhatsApp (u otra red social), por escrito, una situación real o inventada en la que se sintieron bien y otra en la que se sintieron mal, explicando, con el nivel de detalle que sean capaces, cómo se sintieron. Los estudiantes pueden elegir el grado de distancia social, mayor o menor, con el interlocutor. El docente puede tomar ejemplos de interlocutores de los pasos anteriores y ajustar la actividad al tiempo, nivel y perfil del alumnado.

b) Reaccionar y responder a las situaciones que ha contado su compañero/a por escrito en una conversación por WhatsApp (o una red social)

Pide al alumnado que por parejas reaccionen y respondan a la experiencia que ha escrito su compañero/a, utilizando diferentes recursos, incluidos los exponentes trabajados en la secuencia.

c) Grabar un audio sobre las situaciones emocionales y reaccionar y responder

A continuación, cambia las parejas y explica que deben grabar un audio a una tercera persona contándole la situación narrada por su compañero/a por escrito. Aquí, si el docente lo desea, puede comentar conceptos como *cotillear*, *ser cotilla*, *contar las vidas de otras personas*, etc., y profundizar en si es igual o diferente en sus lenguas de origen.

d) Reaccionar y responder a la situación que ha contado su compañero/a por audio

En las mismas parejas, la persona que recibe el audio reaccionará y responderá con otro audio, practicando, así, la entonación que se trabajó en actividades anteriores.

Para terminar, nos gustaría resaltar que la intención de esta propuesta no es abarcar todos los contenidos posibles relacionados con la emocionalidad, sino marcar unas pautas y líneas de actuación. De este modo, sugerimos que los diferentes pasos se complementen con otras actividades que ayuden a profundizar en otros contenidos ajustados al nivel del grupo meta: gramaticales y discursivos (por ejemplo: uso de *ser*, *estar* y *tener* para expresar estados emocionales; uso del presente de subjuntivo para expresar emociones; uso de marcadores discursivos para expresar causas y consecuencias), ortográficos, funcionales, etc. Creemos profundamente en el papel del docente en la adaptación de materiales a las necesidades, conocimientos e intereses del alumnado.

5. Implicaciones y conclusiones

El desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua adicional pasa por aproximarnos a otra sociedad que puede poseer diferentes patrones culturales y emocionales. Con la presente propuesta hemos pretendido arrojar luz y proponer ideas sobre el trabajo con estas tres dimensiones (lengua, cultura y emoción) desde la mirada del aprendiente como agente social y hablante intercultural (PCIC). Las puertas quedan abiertas a nuevas propuestas en las que profundizar sobre estas tres competencias entrelazadas, así como a investigar si la aplicación de estas contri-

buye, de hecho, al desarrollo de una competencia emocional comunicativa intercultural. Consideramos que es necesario el tratamiento de la expresión de las emociones en la enseñanza de lenguas adicionales, ya que su ausencia, tal y como señalan Simón *et al.* (2020), podría provocar dificultades de adaptación en la nueva sociedad y lengua, frustración de los/as aprendientes o incluso malentendidos interculturales.

Agradecimientos y financiación

Este estudio se enmarcó en el proyecto *La emoción en el aprendizaje del español como lengua adicional y en la comunicación bilingüe en contextos de migración (EMILIA2)* [PID2022-138973OB-C22], financiado por el Programa estatal de investigación I+D+i Proyectos de Generación de Conocimiento 2022 del Ministerio de Ciencia e Innovación.

6. Referencias

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales (emotional competences). *Educación XX*, 10, 61-82.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*. Multilingual Matters.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Anaya.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Damásio, A. R. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones* (P. Jacomet, trad.). Andrés Bello.
- Dewaele, J. M. (2015). On Emotions in Foreign Language Learning and Use. *The Language Teacher*, 39(3), 13-15. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT39.3-3>
- Ekman, P., Sorenson, E. R. y Friesen, W. V. (1969). Pan-Cultural Elements in Facial Displays of Emotion. *Science*, 164(3875), 86-88. <https://doi.org/10.1126/science.164.3875.86>
- Escandell, M. V. (2005). *La comunicación*. Gredos.
- Gallego-García, M., Doquin de Saint-Preux, A. y Buyse, K. (2020). Acul-turación emocional en hablantes de español como lengua de heren-

- cia: adaptación del Emotional Patterns Questionnaire y del diseño del cuestionario de experiencias emocionales. En M. Planelles, A. Foucart y J. M. Liceras (eds.). *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales* (pp. 193-230). Thomson Reuters Aranzadi.
- Gallego-García, M. (2023). *El español como lengua de origen y de herencia en Bélgica: estudios translingüísticos y transculturales de la emocionalidad y de los factores de su mantenimiento* [tesis doctoral no publicada]. Universidad Nebrija y KU Leuven.
- Goddard, C. y Wierzbicka, A. (2014). *Words and Meanings*. Oxford University Press.
- Gross, J. J. y Levenson, R. W. (1995). Anger Induction Using Films. *Cognition and Emotion* 9(1), 87-108. <https://doi.org/10.1080/02699939508408966>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Karandashev, V. (2021). *Cultural Models of Emotions*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-58438-2>
- Lindquist, K. A. y Barrett, L. F. (2008). Emotional Complexity. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. F. Barret. *Handbook of Emotions* (pp. 513-532). The Guilford Press.
- Pavlenko, A. (ed.). (2006). *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. Multilingual Matters.
- Philippot, P. (1993). Inducing and Assessing Differentiated Emotion-Feeling States in the Laboratory. *Cognition and Emotion*, 7(2), 171-193. <https://doi.org/10.1080/02699939308409183>
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying language in action: The artistry of process drama in second language education*. Springer.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Schaefer, A., Nils, F., Sánchez, X. y Philippot, P. (2010). Assessing the effectiveness of a large database of emotion-eliciting films: A new tool for emotion researchers. *Cognition and Emotion*, 24(7), 1153-1172. <https://doi.org/10.1080/02699930903274322>
- Scherer, K. R. (2013). Measuring the meaning of emotion words: A domain-specific componential approach. En J. J. R. Fontaine, K. R. Scherer y C. Soriano (eds.). *Components of emotional meaning* (pp. 31-46). Oxford University Press.

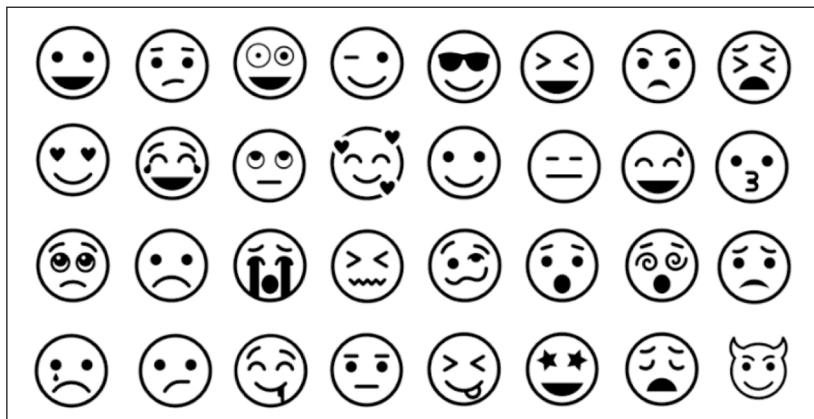
- Simón, T., Mavrou, I. y Martín Leralta, S. (2020). Emocionalidad en narrativas autobiográficas: análisis del vocabulario y otros recursos lingüísticos en la producción oral de aprendices sinohablantes de español. En M. Planelles, A. Foucart y J. M. Liceras (eds.). *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales* (pp. 163-189). Thomson Reuters Aranzadi.
- Simón Cabodevilla, T. (2022). *La expresión de las emociones de tristeza y alegría en español por aprendientes sinohablantes: lenguaje expresivo, descriptivo y figurado* [tesis doctoral no publicada]. Universidad Nebrija.
- Wang, Q. (2013). Chinese socialization and emotion talk between mothers and children in native and immigrant Chinese families. *Asian American Journal of Psychology*, 4(3), 185-192. <https://doi.org/10.1037/a0030868>
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge University Press.
- Willcox, G. (1982). The Feeling Wheel: A Tool for Expanding Awareness of Emotions and Increasing Spontaneity and Intimacy. *Transactional Analysis Journal*, 12(4), 274-276. <https://doi.org/10.1177/036215378201200411>
- Yu, N. (1995). Metaphorical Expressions of Anger and Happiness in English and Chinese. *Metaphor and Symbolic Activity* 10(2), 59-92. https://doi.org/10.1207/s15327868ms1002_1

7. Anexo: fichas de trabajo

Ficha 1

¿Qué emociones representan para ti esos emoticonos?¹² Pueden ser varias emociones al mismo tiempo.

¿A qué mensaje responderías con esos emoticonos?



Ficha 2

El docente elige las situaciones más adecuadas de la tabla 1 en función de su grupo meta.

Tabla 1. Situaciones emocionales para diferentes grados de distancia social

Emoción	Distancia corta	Distancia larga
Valencia positiva		
Activación alta		
Alegria	Tu amigo del barrio te dice, con alegría: «Nos han concedido la hipoteca».	Tu jefa te dice, con alegría: «Nos han concedido una ampliación de presupuesto para nuestro proyecto».
Entusiasmo	Tu sobrino te dice con entusiasmo: «Me han admitido en la universidad que quería, voy a poder estudiar lo que siempre había soñado».	Tu compañera de trabajo te dice con entusiasmo: «He conseguido enviar a tiempo el informe anual».

12. Los emoticonos están disponibles gratis en la herramienta Power Point. El docente elegirá los más adecuados a su grupo meta.

Emoción	Distancia corta	Distancia larga
Sorpresa	Una amiga que vive en otra ciudad te dice: «Ayer entré en casa y me habían preparado una fiesta de cumpleaños. Vaya sorpresa, no me lo esperaba. Toda la casa llena de gente, globos, una tarta... Fue increíble».	Un anciano en el autobús te dice: «Qué sorpresa, acabo de encontrar-me 10 € en el bolsillo».
Orgulloso/a de sí mismo/a	Una de tus mejores amigas te dice, orgullosa: «He aprobado las oposiciones! ¡Acaban de salir las notas! ¡Por fin lo he conseguido!»	Un compañero de otro departamento te dice, orgulloso: «Me han ascendido, después de 10 años en el mismo puesto».
Valencia negativa Activación alta		
Angustia	Tu abuela, a la que tienes mucho cariño, te dice con angustia: «Me han dado un golpe en el coche y lo han declarado siniestro total; voy a tener que comprarme un coche nuevo, y este solo tenía un año».	Un conocido en la panadería te dice con angustia: «He vuelto a mi casa de las vacaciones y me encuentro que el techo del baño estaba goteando; encima, el seguro no me lo cubre. Voy a tener que pagar muchísimo dinero».
Enfado	Tu madre te dice con enfado/enojo: «Me han dado un golpe por detrás en el coche en el aparcamiento del supermercado, mientras hacía la compra, y me han roto un faro».	Tu vecino te dice con enfado/enojo: «Me han rayado el coche dentro del aparcamiento, otra vez».
Frustración	Tu pareja te dice con frustración: «He comprado un producto por internet y me ha llegado destrozado; le he escrito al vendedor y me dice que cuando lo envió estaba bien».	La conserje de la empresa te dice con frustración: «Otra vez no funciona la apertura automática de puertas, tengo que pasarme aquí toda la mañana abriéndolas manualmente».
Miedo	Tu primo te dice con miedo: «Tengo una casa en alquiler y el inquilino ha dejado de pagarme y dice que no se va; no sé qué voy a hacer si no recibo ese alquiler, lo necesito para pagar los estudios de mi hijo».	Tu supervisora te dice con miedo: «Están haciendo recortes en la empresa, y no sé si quitarán la figura de supervisor».
Valencia positiva Activación baja		
Confianza	Tu mejor amiga te dice: «La persona que me gusta me ha dado un <i>like</i> en Instagram; me ha dado confianza, voy a mandarle un mensaje ahora».	Un conocido del gimnasio te dice: «Creo que me estoy poniendo en forma, he conseguido correr a 10 km por hora. Me ha dado confianza, voy a apuntarme a una carrera por la ciudad dentro de dos meses».

Emoción	Distancia corta	Distancia larga
Respeto hacia alguien	Una amiga de tu infancia te dice: «Ayer estuve con mi cuñada en una cena y la verdad es que siento mucho respeto hacia ella. A pesar de que lo perdió todo en un huracán en su país salió adelante y empezó de nuevo».	Un encargado de la empresa te dice: «Me encanta la nueva directora. El otro día me contó que gracias a una beca de su país pudo estudiar fuera y luego hacer un máster y mira hasta dónde ha llegado. Siento mucho respeto hacia ella, la verdad».
Tranquilidad	Tu abuelo favorito te dice: «Me han dado los resultados de las pruebas médicas, por fin. Me siento muy tranquilo porque todo está bien».	La becaria de la empresa te dice: «Llevaba ya ocho meses de prácticas y por fin me han hecho fija aquí. Después de estos meses de nervios, qué tranquila me siento ahora».
Satisfecho/a	Un amigo del pueblo te dice, satisfecho: «He participado en un concurso de cortometrajes y me han dado el tercer premio».	Una amiga de tu hija te dice, satisfecha: «He terminado mis estudios y, además, con buenas notas. He trabajado duro, la verdad».
Valencia negativa Activación baja		
Nostalgia	Una de tus mejores amigas te dice: «Es el cumpleaños de mi padre y otro año que no puedo ir a mi país; estos días siento mucha nostalgia, les echo mucho de menos».	El profesor de tu hijo te dice: «Cada vez que voy a un restaurante de mi país siento mucha nostalgia; me siento muy lejos de mi familia y amigos».
Pereza	Tu tía te dice: «Tengo que limpiar la casa porque vienen unos amigos este fin de semana. Me da una pereza/flojera terrible».	El responsable de mantenimiento de tu empresa te dice: «Me toca pasar la ITV (la inspección técnica de vehículos) otra vez. Como el coche es un poco viejo, tiene que ser cada seis meses. Me da una pereza/flojera terrible».
Indiferente	Tu padre te dice: «Otra vez elecciones; total, si no sirve para nada votar. Me resulta totalmente indiferente quién gane».	Una vecina del edificio te dice: «Me da igual quién salga presidente de la comunidad este año. Me resulta totalmente indiferente».
Solo/a	Tu hermano, que vive en otro país, te dice: «Me siento un poco solo aquí, la verdad. Ayer era el cumpleaños de la tía, os reunisteis todos y no pude ir».	Una compañera de trabajo te dice: «Me siento un poco sola en Madrid, la verdad. Ayer, además, se celebraba una fiesta importante en mi ciudad en la que nos reunimos todos, pero no pude ir».

Ficha 3

Lista de exponentes lingüísticos de reacción y respuesta a situaciones emocionales.

Tabla 2. Lista de exponentes lingüísticos de reacción y respuesta a situaciones emocionales.

Valencia positiva, distancia social corta	Valencia negativa, distancia social corta
<ul style="list-style-type: none">¡Enhorabuena!¡Felicitaciones!¡Qué alegría!¡Cómo me alegro!¡Me alegro (mucho/muchísimo) por ti!¡Me alegra mucho!¡Qué guay!Te lo mereces /merecidísimo / muy merecido	<ul style="list-style-type: none">Lo siento mucho/cuánto lo sientoNo te preocunesTe entiendo/comprendoÁnimoMenuda/ vaya faena¡Vaya tela!¡Qué dices!¡Qué mala suerte!¡Qué pereza!
Valencia positiva, distancia social larga	Valencia negativa, distancia social larga
<ul style="list-style-type: none">¡Qué bien!¡Qué alegría!Me alegro mucho/por ti¡Genial!¡Estupendo! /¡Estupenda noticia!FelicitacionesTe felicito¡Qué suerte! (vaya / menuda / buena)Te lo mereces / merecido	<ul style="list-style-type: none">Lo siento mucho/ cuánto lo sientoQué faenaTe entiendo/ lo comprendoNormal/ es normalQué mala suerte¡Vaya faena!¡Vaya rollo!¡Qué cordial!¡Qué fastidio!

Ficha 4

Transcripción de la muestra del corpus «Expresión de las emociones por sino-hablantes», C001-M002 (minuto 8:30).

Creo que es una cosa muy muy muy pequeña es una cosita muy pequeña para mí, pero, para mí, es un poco importante es para pronunciar la erre porque antes no podía hacerlo no sé por qué creo que porque soy china y no hay esta pronunciación en chino y eh llevo más de dos años estudiando español pero no podéis no podía hacerlo es un poco extraño y un día eh antes había no lo había lo hecho muchas veces cuando estaba caminando a mi al facultad o a mi dormitorio practicaba mucho y las personas que pasan piensan que estaba loca es divertido y conozco un amigo de España es de Canarias es como un corresponder sí por Internet y sabe sí sabía, ¿in-definido? Supo que no podía hacerlo entonces buscó muchos documentos por Internet porque hay niños en España que no pueden hacerlo y también me ha enviado los documentos cómo practicar y cómo se dice *print* e im-

primé imprimió y sí sí los imprimí pero cuánto cuando en el tiempo que fui a practicar y de repente esta pronunciación se ocurrió se ocurrió estaba súper sorprendida y hacer y lo hizo varias veces a mi gato y parece estaba muy confundido confundida no sé qué qué estaba pensando esta persona está loca y qué haciendo haces sí para mí es una cosa importante por los nativos es normal, pero, para mí, he estudiado español mucho tiempo y es como una regalo regalo de sorpresa sí sí [...] qué pasa qué pasa y no pude creerlo, sí, y esto estaba supercontenta, sí, por ejemplo Rebeca y mis compañeros de clase y ay y respondieron uh cómo es muy impresionante emocionante y venga venga enséñame sí, sí, algo así sí.

Mi lengua, mi herencia: el componente emocional en el aula de español como lengua heredada

HELENA S. BELÍO-APAOLAZA
Universidad de Salamanca
helenabelio@usal.es

JAVIER BARROSO
Massachusetts Institute of Technology
jbarroso@mit.edu

1. Introducción

Para muchos latinos y latinas en Estados Unidos, comunicarse en español es un acto cargado de bagaje emocional. En este país, hay actualmente casi 64 millones de población hispana, un 19 % del total, de los cuales alrededor del 70 % se calcula que habla en español cotidianamente. No obstante, el uso de esta lengua no es homogéneo entre las generaciones migratorias: el 93 % en aquellos que migraron en edad adulta frente al 55 % en sus hijos y nietos, nacidos y criados en Estados Unidos (Krogstad *et al.*, 2023). Estos bilingües de segunda y tercera generación son frecuentemente considerados hablantes de herencia: aquellos que han adquirido el español a una edad muy temprana en interacciones dentro de un contexto familiar (Ortega, 2021; Pascual y Cabo y Montrul, 2021), cuya vía de comunicación no es la dominante en el lugar donde viven y que poseen habilidades comunicativas en la lengua familiar, pero no al mismo nivel que la lengua dominante de otros contextos sociales y en la que reciben su educación reglada, el inglés (Valdés, 2005; Carreira *et al.*, 2018).

De hecho, a menudo y dependiendo del área geográfica de su vivienda, una vez que se integran en el sistema educativo estadounidense y en el resto de la comunidad no latina, el uso de su lengua de herencia va disminuyendo paulatinamente.

En este contexto, el español es uno de los principales factores en el desarrollo y autopercepción de la identidad en muchos hablantes de herencia (Parra, 2016), pues expresarse en esta lengua significa confrontar una vulnerabilidad emocional arraigada a una fuerte identificación con su cultura hispana, pero también a una baja autoestima de sus habilidades lingüísticas, en muchas ocasiones causada por la estigmatización de su variedad (tanto por aspectos diatópicos como diafásicos y diastráticos) o por la desvalorización de sus destrezas y control de la lengua en contextos académicos, sociales e, incluso, familiares (Escobar y Potowski, 2015). Por ello, el estudiantado de español como lengua de herencia (ELH, en adelante) frecuentemente llega al aula con una serie de conflictos identitarios que influyen en el propio aprendizaje al mismo tiempo que los incitan a (re)conectar con sus raíces culturales a través de la lengua (Parra, 2016; Valencia-Zamudio, 2021).

En este capítulo, primero se presentan brevemente las características principales de los aprendices y las aprendices de ELH en relación con sus necesidades pedagógicas y afectivas. En segundo lugar, se recoge una serie de enfoques metodológicos orientados hacia su desarrollo lingüístico, cultural e identitario. Finalmente, y basado en lo anterior, se propone una secuencia de actividades para trabajar el componente emocional en el aula de ELH.

2. Marco teórico-pedagógico

2.1. Los hablantes de ELH

Las definiciones de hablantes de ELH son tan variadas como sus experiencias y características mismas. Según Valdés, son aquellos que «puede[n] hablar o meramente comprender la lengua de herencia y ser, hasta cierto punto, bilingüe[s] en inglés y el idioma de herencia» (2005, p. 412).¹ Aunque esta autora propone una

1. Todas las traducciones al español son nuestras.

de las definiciones más claras y aceptadas en el campo, la simplicidad de esta descripción nubla ciertos matices identitarios que dificultan una clasificación concreta de estos y estas bilingües. Por ejemplo, Carreira (2004) propone que pueden agruparse en diferentes categorías basadas no solamente en sus destrezas lingüísticas, sino también en su grado de conexión identitaria e integración en la comunidad de herencia. En este sentido, hay que tener en cuenta que la comunidad hispana en Estados Unidos no es un grupo homogéneo, por lo que sus experiencias personales forman un perfil único determinado por aspectos socioeconómicos, generacionales, educativos, migratorios y geográficos (Valdés, 1997; Parra, 2016).

En muchos casos, estos y estas hablantes no han recibido una instrucción formal del español, por lo que no han desarrollado ciertas habilidades de lectoescritura en esta lengua, no han aprendido terminología específica gramatical y, frecuentemente, solo se desenvuelven en un registro informal de comunicación (Valdés, 2000; Bowles, 2018). Es evidente, pues, que en el aula se observan diferencias significativas entre los que el español es su LH frente a los que lo han aprendido como L2 (Burgo, 2018). Mientras los primeros suelen mostrar una mayor competencia en habilidades orales y en la comprensión del contenido auténtico porque su conocimiento lingüístico se basa en experiencias de vida, los segundos se enfocan más en la forma cuando usan materiales auténticos y destacan en la comprensión y producción escrita, así como en el dominio de reglas gramaticales. Así, el alumnado de español L2 suele estar más preparado para explicaciones sobre el funcionamiento interno de la lengua, mientras que el de ELH presenta más dificultades de comprensión metalingüística y a veces no responde a los objetivos preestablecidos en las tareas típicas o tradicionales de las aulas de lenguas (Carreira y Hitchins Chik, 2018). Esto hace que la comparación que los estudiantes de ELH llevan a cabo de sí mismos con sus compañeros no nativos puede afectar a su autoestima como hablantes de español, pues, influenciados por una serie de actitudes y prejuicios lingüísticos, consideran que, a pesar de ser ellos *los hispanos*, tienen una *peor* gramática y, por ende, un peor español.

Además de lo que sucede en contextos formales, donde en ocasiones se desvaloriza y estigmatiza su variedad no estándar (Carreira y Kagan, 2011; Potowski y Lynch, 2014), algunos y al-

gunas hablantes de herencia sufren discriminación lingüística interna (Bills y Vigil, 2008), pues es su propio entorno el que cuestiona su poco dominio del español. De hecho, cuando solo han desarrollado habilidades receptivas (es decir, entienden el español, pero no se sienten capaces de producirlo), se enfrentan a barreras comunicativas con sus familias, especialmente con sus abuelos, abuelas o parientes que viven en el país de origen, quienes a veces no hablan ni comprenden el inglés.

Todo lo anterior interfiere negativamente en el mantenimiento del español y en su autopercepción identitaria, pues, aunque el inglés sea su lengua dominante, su identidad cultural está estrechamente ligada a su pertenencia a la comunidad hispana de Estados Unidos (Escobar y Potowski, 2015; Belío-Apaolaza y Barroso, en revisión). En concordancia con esto:

Construyen sus identidades navegando un complejo sistema de estructuras de poder asimétricas y negociando de manera continua un sentido de pertenencia, en un movimiento bidireccional, entre sus comunidades de origen y la cultura dominante. (Parra, 2016, p. 180)

Por lo tanto, cuando un hablante de herencia decide emprender el estudio formal del español, no hay que perder de vista que estos conflictos identitarios y culturales influyen en el proceso de aprendizaje y, en este sentido, y en lo que profundizamos seguidamente, el empoderamiento e identidad positiva hacia la lengua debe ser uno de los principales objetivos en las clases de ELH (Prada, 2021).

2.2. Pedagogía de ELH en torno al componente emocional

Dadas las particulares necesidades de este estudiantado, la creación de programas específicos para servir a esta comunidad ha incrementado extraordinariamente en los últimos años (Bowles, 2018; Beaudrie y Marrero-Rivera, 2024). Sin embargo, los avances en la investigación de este campo no se equiparan o corresponden con los acercamientos didácticos que típicamente se utilizan en estas clases (Beaudrie, 2015; Beaudrie y Marrero-Rivera, 2024). En respuesta a esta brecha entre la teoría y la práctica, se recogen a continuación una serie de marcos y enfoques que abordan desde una perspectiva transversal aspectos clave en rela-

ción con el componente emocional en el aula de ELH y que después se considerarán integrativamente en el diseño de la secuencia didáctica presentada en el apartado subsecuente.

Dos componentes que Carreira y Hitchins Chik (2018) han identificado como pilares de la enseñanza de ELH son, por un lado, los elementos lingüísticos y, por otro, los aspectos socioafectivos. No obstante, a pesar de que ambos son componentes diferenciados, su interdependencia, como ya se ha argumentado en la sección anterior, es indiscutible en este contexto de aprendizaje, pues «está documentado que las ideologías lingüísticas negativas hacia los hablantes de LH impactan su seguridad lingüística, que se manifiesta al sentir vergüenza de expresarse frente a otros hablantes, por temor a ser juzgados» (Valencia-Zamudio, 2021, p. 141). Por ello, la (auto)validación de sus destrezas bilingües y la (auto)valoración de su identidad bicultural deben guiar el diseño de programas y unidades didácticas dirigidas a este grupo de aprendices.

Un marco que garantiza el trabajo de ambos aspectos es el de la sociolingüística crítica (Fairclough, 1992), donde la lengua se examina en relación con el poder y la desigualdad social, analizando cómo las prácticas lingüísticas pueden reforzar o desafiar normas e ideologías que afectan la inclusión y los derechos de distintos grupos. Es decir, se busca que el estudiantado de ELH entienda y legitimice las diferentes variedades geográficas, sociales y situacionales del español como resultado de diferentes procesos históricos y oportunidades de acceso a esta lengua (Parra, 2016). Por ello, todos los niveles de la lengua (gramatical, léxico, fonológico...) deben considerarse desde una lente social que facilite la adquisición de una conciencia sociolingüística crítica (Martínez, 2003; Leeman y Serafini, 2016; Klee y Lacorte, 2021; Hernández Muñoz y Belío-Apaolaza, 2024). Así, se reflexiona en torno a temas como el prestigio lingüístico, el español normativo, el contacto y translenguaje de esta lengua y el inglés, la relación entre lengua y grupos sociales invisibilizados, o las intersecciones entre lengua, raza y cultura (Otheguy, García y Reid, 2018; Díaz-Campos y Filimonova, 2019; Flores y Rosa, 2019; Zavala, 2019). En definitiva, se busca entender, validar y celebrar las diferentes variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas del español y su impacto en la justicia social relacionada con la comunidad hispana en Estados Unidos (Potowski y Shin, 2018).

En este sentido, los errores lingüísticos deben aproximarse desde un prisma constructivo que promueva la reflexión y comprensión de las múltiples funciones comunicativas de la lengua en diferentes contextos sociales, y no desde una desvalorización hacia el estudiante, su lengua o su entorno familiar (Colombi, 1994; Parra, 2016). Mediante este empoderamiento sociolíngüístico, los alumnos y las alumnas de ELH pueden actuar como agentes de cambio social dentro de sus comunidades (Belpoliti y Gironcetti, 2019), haciendo que este compromiso lingüístico contribuya positivamente a su relación emocional con la lengua, pues identificarse como defensores y defensoras de sus variedades locales contribuye a reforzar el sentimiento de pertenencia y conexión con su comunidad y cultura de herencia.

En relación con lo anterior, es importante reconocer las destrezas bilingües del alumnado y tratar explícitamente la presencia y papel del inglés en su entorno social y lingüístico. Para ello, se propone el uso de textos literarios escritos en ambas lenguas por autores y autoras *US Latinx*, es decir, pertenecientes a las mismas comunidades que el grupo de aprendices (Postma, 2013). Estos textos, donde el español y el inglés pueden aparecer en dos versiones paralelas o mediante la creación original en *espanglisch*, ofrecen un «espacio público más en el que el español comparte un espacio textual con el inglés» (Torres, 2007, p. 81). Como explican Aguiló y Lynch (2021, p. 185), en estas lecturas «el cruce lingüístico [...] es el resultado de una elección artística y estética con fines ideológicos»; así, además de identificarse con los autores y las autoras por los temas y experiencias relatados, sus decisiones lingüísticas representan el multilingüismo y la multiplicidad como norma sociolíngüística, de manera que el grupo de aprendices cuestione sus creencias y actitudes hacia los límites lingüísticos (Aguiló Mora y Lynch, 2021). Es decir, estos textos proporcionan un espacio donde los hablantes y las hablantes de ELH (y también sus compañeros y compañeras de L2) pueden examinar críticamente la corrección y la norma lingüística, replantear sus objetivos en el aprendizaje continuo del idioma y profundizar en el entendimiento de las diferentes comunidades y sus prácticas lingüísticas (Postma, 2013).

Además del uso de textos escritos, la incorporación de diseños multimodales (visuales, orales, digitales...) donde se muestre la convivencia de ambas lenguas y la representación de las comuni-

dades latinas permite a los alumnos y alumnas acceder e interactuar con la lengua en contextos variados y flexibles, promoviendo la creación de nuevos significados socioculturales y la participación de hablantes de diversos orígenes etnolingüísticos (Kalantzis, Cope y Cooland, 2010; Parra, 2021). Ante las tareas tradicionales en el aula, por ejemplo, la escritura de ensayos que a menudo están descontextualizados de la situación de aprendizaje, la característica flexibilidad de esta multiliteracidad o literacidad múltiple «permite que los estudiantes se involucren de forma más personal y activa en su propio aprendizaje» (Pascual y Cabo y Foulis, 2024, p. 382). Esto, a su vez, contribuye en su motivación y en el fortalecimiento de su autoestima académico y lingüístico. A este respecto, las redes y herramientas sociales, de uso diario entre jóvenes y con contenido accesible en diversos formatos y medios, son un espacio muy valioso para incluir diferentes realidades locales y globales en el aula (Elola *et al.*, 2021). Mediante estas plataformas de comunicación multimodal, los estudiantes y las estudiantes pueden desarrollar su identidad y participación social por medio de la expresión de su propia voz al posicionarse como usuarios de la lengua (Vinogradova, 2014).

Por último, el uso de recursos que permiten acceder al contenido a través de diferentes modalidades favorece otro de los acercamientos pedagógicos recomendados para el aula de ELH: la instrucción diferenciada (Tomlinson, 1999; 2001). Este modelo pedagógico busca atender la diversidad del estudiantado mediante una adaptación del contenido que se enseña, el tipo de actividades y las formas en que los alumnos pueden demostrar lo que han aprendido. Así, se tienen en cuenta las diversas necesidades, ritmos de aprendizaje, niveles (meta)lingüísticos e intereses individuales, por lo que permite adaptar las prácticas didácticas a la naturaleza heterogénea de este tipo de alumnado, el cual llega al aula con su propio bagaje lingüístico, cultural y emocional (Carreira y Hitchins Chik, 2018). Si bien adaptar todo el currículo a las características particulares de cada estudiante en muchas ocasiones no es posible por limitaciones temporales y organizativas, el aprendizaje diferenciado se puede llevar a cabo en determinadas actividades significativas que involucren directamente al alumno y donde deba demostrar(se) y poner en práctica las habilidades adquiridas dentro y fuera del aula. Para ello, el aprendizaje por tareas (Ellis, 2000) y el apren-

dizaje por diseño (Kalantzis y Cope, 2005) permiten que los estudiantes participen activamente en la creación de productos personalizados y auténticos donde se combinen los distintos conocimientos producto del aprendizaje formal y sus propias experiencias vitales (Zapata, 2018; Torres y Baralt, 2022).

3. Propuesta didáctica

En esta secuencia de actividades se ejemplifica cómo integrar los marcos, propuestas y orientaciones anteriores para trabajar el componente emocional de los estudiantes y las estudiantes de ELH en relación con su identidad bilingüe y bicultural. Cada actividad toma como referencia la obra de un/a artista hispanohablante: la pintura de Devon Rodriguez, la poesía de Melissa Lozada-Oliva, la exposición de arte objetual de Jay Lynn Gomez y la música de Residente, respectivamente. A excepción de este último, los demás son *US Latinx*, también hablantes de herencia en Estados Unidos, y temas como la migración, las identidades, la justicia social o las comunidades latinas son recurrentes en sus creaciones.

Junto con el trabajo de las obras, nos acercamos a la trayectoria e historia de estos artistas mediante la red social Instagram, fuente de contenido diario para la mayoría del alumnado (la secuencia está diseñada para jóvenes, idealmente universitarios, aunque también puede ser adaptada para clases en *highschool*). Esta multiliteracidad se aprovecha para la construcción de significados sociales, lingüísticos y culturales enfocados en las experiencias personales de los aprendices y las aprendices. Específicamente, se tratan las historias de vida relacionadas con la lengua, la herencia y la familia. El uso del español se enfoca desde la perspectiva sociolingüística crítica mediante la reflexión sobre las variedades geográficas (a propósito de un vídeo del canal de YouTube *Pero Like*) (PeroLike, 2016) y diafásicas, donde se habla de los diferentes registros y de las intersecciones del español y el inglés, mediante el translenguaje en la oralidad y a través del multilingüismo en las creaciones textuales literarias.

De acuerdo con los enfoques de aprendizaje por tareas y por diseño, la secuencia termina con un proyecto final donde el alumnado se involucra directamente en la creación de un pro-

ducto creativo relacionado con los modelos presentados en las actividades. A partir de las orientaciones de la instrucción diferenciada, se ofrecen cuatro opciones multimodales para que puedan escoger la que más se ajuste a sus preferencias y estilos de aprendizaje. El componente afectivo, pues, se trabaja desde la reflexión sobre el uso, significado y valor de la lengua, donde se busca que los estudiantes y las estudiantes se perciban como hablantes multicompetentes (y no *deficientes*) del español, y mediante el trabajo significativo con referentes culturales y creaciones relacionadas con sus experiencias vitales en torno a su herencia e identidad.

MI LENGUA, MI HISTORIA

I. La pintura de tu vida. Exploren la página de Instagram de Devon Rodriguez, un exitoso artista de Nueva York con herencia hondureña y puertorriqueña, para conocer su historia y trayectoria. Después, miren este vídeo (Rodriguez, D. 2020) donde entrevista a Rachel mientras pinta su retrato:



- Devon comienza su entrevista con una pregunta muy profunda: *¿cuál es tu nombre y cuál es uno de tus mayores sueños en la vida?* ¿Qué hubieran contestado ustedes?
- Cuando Rachel nos habla de su vida cuando era niña en Miami, explica que «Fue muy despacio, like a slow life style», o cuando Devon le entrega el retrato, se da el siguiente intercambio:

- Gracias por hablar conmigo, esta es mi pintura de tu vida.
- Oh my God, qué lindo, me encanta, oh my God wait, you are so talented.
- Thank you, thank you.
- This is incredible.
- Muchas gracias, voy para mi casa, bye. ¡Cuídate!
- Thank you so much. Igual.
- Sigue sonriendo.

¿Qué podemos comentar sobre su uso del español y el inglés?
¿Se sienten identificados?

c) Rachel y Devon hablan de personas importantes en su vida, su mamá y su abuela, ambas llamadas María (aquí pueden ver *Una conversación con mi abuelita* del artista) (Rodriguez, D., 2023): ¿qué persona elegirían ustedes de su familia? Cuando hablan con esa persona, ¿en qué lengua/s lo hacen? ¿Cómo pueden relacionar usar una lengua u otra en relación con sus conexiones y raíces familiares?

II. Autorretrato con momentos históricos y mi español. La importancia de la abuelita es un tema también recurrente en la creación artística de Melissa Lozada-Oliva, poeta de Massachusetts con herencia colombiana y guatemalteca.



a) Exploren primero su página de Instagram (Lozada-Oliva, s. f.), busquen alguna de las publicaciones sobre su abuela y lean el

poema «Self-portrait with historical moments» (Lozada-Oliva, 2017), donde es una de las protagonistas: ¿qué tipo de relación se puede intuir entre ellas?, ¿qué actividad parece recurrente que disfrutan juntas? En su caso, ¿cómo describirían la relación con su abuela o abuelo? ¿Hay algo de lo que disfruten o disfrutaran hacer juntos?

b) La familia está muy presente en la obra de Melissa, especialmente en la relación con la lengua, la identidad y las emociones. Primero, lean la versión original del poema «You Know How to say Arroz con Pollo but Not What You Are» (Lozada-Oliva, 2017) (aquí lo tienen también en vídeo) (Lozada-Oliva, 2015). Despues, miren este vídeo (SlamFind, 2017), donde lo declama en español: ¿cómo describe la autora su español y la relación con su familia?, ¿cómo podemos comparar la versión en inglés y en español?, ¿se sienten identificados con alguna parte del poema?

c) Fíjense en estos versos:

- ¿Creen que las palabras tienen una fuerza o carga emocional diferente dependiendo de la lengua? ¿Cómo les suena *te amo* vs. *I love you* o *te odio* vs. *I hate you*? ¿Cuándo y con quién las dirían?
- ¿A qué se refiere con que el acento de su padre lo hace sonar como el Zorro?

si me preguntas si hablo fluido en español te contaré la historia / de cómo mis padres se conocieron en la clase de inglés / cómo fue cuando entrenaban sus bocas para decir / te amo / en un idioma diferente / te odio / con la boca cerrada / te diré cómo el acento de mi padre lo hace sonar como el Zorro / cómo mi madre intentó amarrar su lengua / a un poste con una cadena del idioma inglés

III. Acentos y variedades. Miren el vídeo *Which Spanish accent is best?* del canal de YouTube *Pero Like* (PeroLike, 2016):

- a) Para ustedes, ¿hay un acento *mejor* en español? En general, ¿creen que podemos hablar de un español *mejor/correcto* o *peor/incorrecto*?
- b) ¿Alguna vez criticaron o cuestionaron su español? ¿Cómo se sintieron? ¿Creen que ese tipo de comentarios han afectado a su identidad bilingüe y bicultural?
- c) Miren esta obra, *Seven Tire Montaine*, de Jay Lynn Gomez, artista californiana de herencia mexicana (en este post pueden ver la obra instalada en una exposición y leer sobre la historia de la artista, su papá y su abuelo) (Gomez, 2019). ¿Podrían hacer una interpretación metafórica en relación con la lengua y las variedades?



- d) Junto con las diferencias geográficas, las lenguas tienen variedades situacionales, donde cambiamos nuestra forma de expresarnos dependiendo del contexto y las personas con las que estamos comunicándonos. Si regresamos a la actividad 1b), ¿cómo podría Rachel agradecer su regalo si, en lugar de la situación en la calle con Devon, lo hubiera recibido en un contexto más for-

mal? Por ejemplo, un regalo de Navidad por parte del jefe de la empresa donde trabaja. ¿Habría diferencias si lo hiciera oralmente o por escrito?

IV. La canción de tu vida. Además del arte visual y la poesía, la música es otro medio importante donde muchos artistas nos hablan de su identidad. Escucha y mira el video René de Residente (Residente, 2020), cantante puertorriqueño (anteriormente perteneciente al famoso grupo Calle 13), donde relata su historia de vida.



a) ¿Qué momentos vitales y personas importantes destacan en su canción? Elaboren una línea cronológica de aquellos acontecimientos relevantes para el artista: ¿qué emociones nos transmite en cada uno de ellos? ¿Cómo creen que han influido en la identidad de quien es hoy René?

b) En el video aparecen diferentes objetos relacionados con la vida del artista: ¿alguno les ha llamado la atención?

c) Ahora ustedes: elaboren una lista cronológica de momentos y personas importantes para su vida y para la construcción de su identidad. ¿Qué objetos incluirían representativos de cada una de esas etapas y personas?

V. Tarea final: lengua, identidad y emoción. Como final de estas actividades, van a hacer individualmente un proyecto creativo que luego mostrarán a sus compañeros. Pueden elegir entre las siguientes opciones relacionadas con los contenidos que hemos estado tratando:

<i>Un artefacto significativo</i> Escribe un texto sobre un objeto en tu hogar que refleja la herencia familiar, historia de migración o la conexión con el español. El formato será similar al de las piezas expuestas en museos, con fotos del artefacto y una ficha previa como resumen.	<i>La pintura de quién soy</i> Mediante una pintura sobre tu vida, relata quién eres en relación con tu herencia, historia e identidad. Puede ser un autorretrato o una creación donde incluyas elementos personales importantes para tu trayectoria vital.
<i>La canción de mi vida</i> Similar a la creación de René, elabora un video musical con una canción que refleje tu trayectoria de vida, donde destaque momentos importantes relacionados con tu herencia, historia familiar y construcción de tu identidad.	<i>Tu historia en mi historia</i> Entrevista a un hablante de herencia de otra lengua diferente al español. El formato puede ser similar al video de Devon, aunque también debes incorporar una reflexión personal sobre las similitudes en sus experiencias culturales como bilingües.

4. Conclusiones

En la clase de ELH, además de ampliar las destrezas comunicativas del estudiantado, es fundamental reconocer y reflexionar sobre las emociones vinculadas a su lengua e identidad. Así, el objetivo de este trabajo ha sido ahondar en diferentes aspectos que influyen en el componente afectivo de los hablantes y las hablantes de herencia y proponer diferentes aproximaciones pedagógicas para abordarlo en el aula.

Para ello, se ha diseñado una propuesta didáctica en torno a la sociolingüística crítica, la multiliteracidad, el aprendizaje por tareas y por diseño, y la instrucción diferenciada. Estos marcos y enfoques contribuyen al fortalecimiento de la autoestima lingüística de este tipo de hablantes, pues facilitan el desarrollo de habilidades en diferentes registros de uso de la lengua y en distintos tipos de textos, la creación de productos significativos utilizando el español, el empoderamiento sociolingüístico y la (re) conexión con sus comunidades.

Asimismo, las relaciones entre lengua y emoción también se han tratado explícita y directamente incorporando las experiencias personales y culturales de los alumnos y las alumnas para explorar y expresar sus sentimientos de pertenencia, orgullo y, a veces, conflicto, en relación con su herencia. De esta manera, el aula se convierte en un espacio donde el grupo de aprendices puede reflexionar y procesar emociones complejas vinculadas a su identidad bilingüe y bicultural.

Finalmente, esta propuesta podría enriquecerse mediante investigaciones futuras que evalúen su impacto en el contexto de aprendizaje. La evidencia empírica aportaría una base sólida para ajustar y perfeccionar las orientaciones didácticas ofrecidas, de manera que se facilite una implementación cada vez más efectiva y adaptada a las necesidades socioafectivas del alumnado de ELH.

5. Referencias

- Aguiló Mora, F. y Lynch, A. (2021). La literatura latina estadounidense en el aula del español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (eds.). *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 178-189). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443657-16>
- Beaudrie, S. M. (2015). Approaches to Language Variation: Goals and Objectives of the Spanish Heritage Language Syllabus. *Heritage Language Journal*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.46538/hlj.12.1.1>
- Beaudrie, S. M. y Marrero-Rivera, A. (2024). Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States: The state of affairs in 2022. *Foreign Language Annals*, 57(1). <https://doi.org/10.1111/flan.12741>
- Belío-Apaolaza, H. y Barroso, J. (s. f.). *Emotional words in heritage learners of Spanish: Analysis of autobiographical narratives* [artículo en proceso de revisión]. Universidad de Salamanca. Massachusetts Institute of Technology.
- Belpoliti, F. y Gironzeti, E. (2019). Hablantes de herencia. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzeti y M. Lacorte (coords.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 447-462). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-30>
- Bills, G. D. y Vigil, N. A. (2008). *The Spanish language of New Mexico and southern Colorado: a Linguistic Atlas*. University of New Mexico.
- Bowles, M. (2018). Outcomes of classroom Spanish heritage language instruction: State of the field and an agenda for the future. En K. Potowski (ed.). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 331-344). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735139-21>
- Burgo, C. (2018). *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia*. Arco Libros. <https://doi.org/10.31819/rili-2019-173411>

- Pascual y Cabo, D. y Foulis, E. (2024). Hablantes de herencia. En M. Lacorte y E. Gironzetti (eds.). *The Routledge Handbook of Multiliteracies for Spanish Language Teaching* (pp. 377-389). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003190615-30>
- Carreira, M. (2004). Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term Heritage Language Learner. *Heritage Language Journal*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.46538/hlj.2.1.1>
- Carreira, M. y Hitchins Chik, C. (2018). Differentiated teaching: A primer for heritage and mixed classes. En K. Potowski (ed.). *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 359-374). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735139-23>
- Carreira, M. y Kagan, O. (2011). The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign language annals*, 44(1), 40-64. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>
- Carreira, M. M., Díaz, A. y Kagan, O. E. (2018). The National Heritage Language Resource Center: A Locus of Activity in the Field of Heritage Languages in the USA. En P. P. Trifonas y T. Aravossitas (eds.). *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 355-374). https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_19
- Colombi, M. C. (1994). Perfil del discurso escrito en textos hispanohablantes: Teoría y práctica. En M. C. Colombi y F. X. Alarcón (eds.). *La enseñanza del español a hispanohablantes* (pp. 175-189). Houghton Mifflin.
- Díaz-Campos, M. y Filimonova, V. (2019). Sociolingüística. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 362-376). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-25>
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4, 193-220. <https://doi.org/10.1177/136216880000400302>
- Elola, I., Padial, A. y Guerrero-Rodríguez, P. (2021). Herramientas sociales en la clase de español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (eds.). *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 166-177). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443657-15>
- Escobar, A. M. y Potowski, K. (2015). *El Español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.

- Fairclough, N. (1992). Introduction. En N. Fairclough (ed.). *Critical language awareness* (pp. 1-30). Longman Group UK.
- Flores, N. y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 35(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Gomez, J. L. [@jaylynngeezy]. (2019, 10 de mayo). *I didn't have the easiest relationship with my Dad growing up, so it was certainly difficult to confront all those [fotografía]*. Instagram. <https://www.instagram.com/p/BxS-VpnFNKJ>
- Kalantzis, M., Cope, B. y Cooland, A. (2010). A multiliteracies perspective on the new literacies. En E. Baker (ed.). *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 61-87). The Guilford Press.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2005). *Learning by Design*. Common Ground.
- Klee, C. A. y Lacorte, M. (2021). La sociolingüística en la enseñanza del español como lengua segunda y lengua de herencia. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 182-194. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2025676>
- Krogstad, J. M., Passel, J. S., Moslimani, M. y Noe-Bustamante, L. (2023, 22 de septiembre). *Key Facts about U.S. Latinos for National Hispanic Heritage Month*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2023/09/22/key-facts-about-us-latinos-for-national-hispanic-heritage-month>
- Leeman, J. y Serafini, E. J. (2016). Sociolinguistics in heritage language education: Promoting critical translational competence. En M. Fairclough y S. Beaudrie (eds.). *Innovative approaches in HL pedagogy: From research to practice* (pp. 56-79). Georgetown University Press
- Lozada-Oliva, M. (2015, 6 de julio). Melissa Lozada-Oliva - My Spanish [vídeo] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=fE-c4Bj_RTo
- Lozada-Oliva, M. (2017). *Peluda*. Button Poetry / Exploding Pinecone Press.
- Lozada-Oliva, M. [@ellomelissa]. (s. f.). Posts [perfil de Instagram]. Instagram. <https://www.instagram.com/ellomelissa>
- Martínez, G. (2003). Classroom Based Dialect Awareness in Heritage Language Instruction: A Critical Applied Linguistic Approach. *Heritage Language Journal*, 1(1), 44-57. <https://doi.org/10.46538/hlj.1.1.3>
- Hernández Muñoz, N. y Belío-Apaolaza, H. S. (2024). La construcción de la competencia sociolingüística. En *Variación lingüística en el aula de español: la diversidad de la lengua* (pp. 28-44). Difusión.

- Ortega, L. (2021). Epílogo. El contexto sociopolítico y el español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (eds.). *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 275-290). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443657-24>
- Otheguy, R., García, O. y Reid, W. (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625-651. <https://doi.org/10.1515/applrev-2018-0020>
- Parra, M. L. (2016). Pedagogía distintiva para la enseñanza del español como lengua heredada en los Estados Unidos. *Camino Real: Estudios de Las Hispanidades Norteamericanas*, 8(11), 29-60. <http://hdl.handle.net/10017/29026>
- Parra, M. L. (2021). La literacidad múltiple en el aprendizaje del español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (eds.). *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 97-110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443656-57-10>
- Pascual y Cabo, D. y Montrul, S. (2021). Consideraciones sobre algunos aspectos de la morfosintaxis del español como lengua de herencia en adultos. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (eds.). *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 39-52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443657-5>
- Pero Like (2016, 16 de febrero). *Which Spanish Accent Is Best? Pero Like Ep. 3* [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_ebX1_xm1cE
- Postma, R. L. (2013). «¿Por qué leemos esto en la clase de español?»: The Politics of Teaching Literature in Spanglish. *Hispania*, 96(3), 442-443. <https://doi.org/10.1353/hpn.2013.0101>
- Potowski, K. y Lynch, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 154-170. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.970360>
- Potowski, K. y Shin, N. (2018). *Gramática española: variación social*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315112015>
- Prada, J. (2021). Translanguaging Thinking y el español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (eds.). *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 111-126). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443657-11>
- Residente (2020). Residente - René (Official Video) [vídeo] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=O4f58BU_Hbs

- Rodriguez, D. [@devonrodriguezart] (2023, 1 de marzo). *Una conversación con mi Abuelita* [vídeo]. Instagram. <https://www.instagram.com/reel/CpRXl-hjiky>
- Rodriguez, D. [@devonrodriguezart] (2024, 23 de agosto). *Tuve una gran conversación con @rachelrubi. Déjame saber lo que piensas!* [vídeo]. Instagram. https://www.instagram.com/reel/C_BAUHvuFO0/?igsh=NWJ0ZjlpMDhtand1
- SlamFind (2017). *Melissa Lozada-Oliva - «My Spanish (en Español)» (Project X)* [vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vV8pyXEBj0CA>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2.ª ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Torres, J. y Baralt, M. (2022). Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia. En Pascual, D. y Cabo, J. T. (eds.). *El enfoque por tareas en el aprendizaje del español como lengua de herencia* (pp. 81-96). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443657-9>
- Torres, L. (2007). In the Contact Zone: Code-switching Strategies by Latinola Writers. *MELUS: Multi-Ethnic Literature of the United States*, 32(1), 75-96. <https://doi.org/10.1093/melus/32.1.75>
- Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. En M. C. Colombi y F. X. Alarcón (eds.). *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 8-44). Houghton Mifflin.
- Valdés, G. (2000). Introduction. En L. Sandstedt (ed.). *AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16 Volume 1: Spanish for Native Speakers* (pp. 1-20). Harcourt College.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>
- Valencia-Zamudio, V. (2021). Los repatriados y hablantes del español como lengua de herencia. En Pascual y Cabo y Torres (eds.). *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 140-152). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443657-13>
- Vinogradova, P. (2014). Digital Stories in Heritage Language Education: Empowering Heritage Language Learners through a Pedagogy of Multiliteracies. En T. J. Wiley y J. K. Peyton (eds.). *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States Research, Policy, and Educational Practice* (pp. 314-323). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203122419-41>

- Zapata, G. C. (2018). The Role of Digital, Learning by Design Instructional Materials in the Development of Spanish Heritage Learners' Literacy Skills. En G. C. Zapata y M. Lacorte (eds.). *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning* (pp. 67-106). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63103-5_3
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, 24(2), 1-18. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

El componente lúdico y socioafectivo en el aula de español como L2: propuesta didáctica con *Black Stories*

PALOMA FERNÁNDEZ
University of California Davis
pfernandezmira@ucdavis.edu

ANA ORTEGA
University of California Davis
aortegaperez@ucdavis.edu

1. Introducción

El juego siempre ha sido fundamental en el aprendizaje humano, vinculado naturalmente al desarrollo de habilidades y conocimientos (Suárez, 2022). Sin embargo, en el contexto del aprendizaje de una segunda lengua (L2), los juegos no solo ofrecen una estructura de cooperación, competitividad y dinámica de grupo, sino que también se revelan como herramientas potentes para fortalecer el componente emocional y afectivo del aprendizaje, aspectos esenciales para el éxito en el desarrollo lingüístico.

El término *gamificación* o *ludificación*, según Deterding *et al.* (2011), implica la incorporación de elementos de juego en contextos no lúdicos, y en el ámbito educativo, Foncubierta y Rodríguez (2016) lo definen como el diseño de actividades que enriquecen la experiencia de aprendizaje e influyen positivamente en el comportamiento y la motivación del alumnado. En este capítulo se propone el juego *Black Stories* como un recurso de ludificación ideal para el aula de español como L2, dada su capacidad de estimular un entorno emocionalmente significativo,

donde el humor, la ironía y el enfoque en lo tabú permiten reducir el filtro afectivo y motivan una expresión libre y personal en el nuevo idioma.

Black Stories es un juego comercial de cartas que plantea misterios intrigantes, en su mayoría con desenlaces insólitos y bizarras circunstancias de muerte. Con su temática única y vocabulario poco convencional, abre un espacio de exploración intercultural y de pensamiento crítico, al mismo tiempo que facilita una interacción emocional rica, que promueve la cohesión grupal y permite al alumnado expresar sus ideas y emociones en español. En este capítulo, se resumen los beneficios afectivos de la ludificación y se exploran las características de *Black Stories*, su implementación en el aula de L2 y cómo su inclusión contribuye al aprendizaje lingüístico y al desarrollo de estrategias cognitivas y socioemocionales.

2. Estado de la cuestión

2.1. Afectividad y motivación en la ludificación

La ludificación en el aula no busca únicamente la diversión, sino mejorar el aprendizaje. Sin embargo, disfrutar de una actividad reduce el filtro afectivo, según Krashen (1983), al disminuir barreras emocionales como el estrés o la desmotivación, facilitando, así, el aprendizaje. Además, el aprendizaje ligado a emociones se vuelve más significativo, actuando como un «pegamiento emocional» (Ávila, 2015, p. 5) que conecta conocimiento y experiencia y es la base del deseo de aprender y de seguir aprendiendo.

El juego en el aula de español como L2 genera tanto motivación extrínseca (premios, calificaciones) como intrínseca (placer de participar, mejora de relaciones y autoconcepto) (Suárez, 2022). Esta doble motivación favorece el interés y reduce la inhibición, estimulando una actitud positiva y activa. Para más detalles acerca del papel de la motivación y el autoconcepto en el aula, véase el capítulo de Makri y Hernández en este monográfico.

Así pues, la ludificación del aula de español como L2 resulta muy positiva en el componente afectivo del estudiantado. De hecho, el juego incide directamente en cada una de las variables

fundamentales de la idea de Krashen (1983) acerca de que la afectividad es la clave del éxito para aprender una segunda lengua. En lo que se refiere a la actitud, los elementos lúdicos impulsan una actitud positiva, audaz y activa; en cuanto a la motivación, generan un gran interés por sus propiedades intrínsecas o extrínsecas; y, por último, en el plano de la personalidad, suponen una mejora de la autoestima y una mayor desinhibición.

2.2. Competencias potenciadas mediante el juego

La ludificación no solo potencia la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también fomenta competencias clave en el aprendizaje del español como L2, en particular la competencia comunicativa y estratégica. En las secciones 2.2.1 a 2.2.5, detallamos cómo se interrelacionan estas competencias con el juego, así como la importancia de considerar los factores socioemocionales en el aula.

2.2.1. Competencia estratégica: memoria y *efecto bizarro*

Cuando el estudiantado se inscribe en clases de L2, a menudo, se encuentra expuesto a materiales y lecciones poco atractivos y relevantes e, incluso, aburridos, lo cual limita su impacto tanto a nivel cognitivo como socioemocional. El resultado es, en general, desmotivación y frustración, no solo con el *input*, sino también hacia la persona encargada de la instrucción y consigo mismo. Dado que no todo el *input* es absorbido y que un *input* reducido puede no traducirse en adquisición del conocimiento (Tomlinson y Masuhara, 2021), resulta crucial traer materiales que susciten algún tipo de reacción emocional y cognitiva para obtener resultados satisfactorios en el aprendizaje. Es aquí donde entra en juego el *efecto bizarro*, un fenómeno cognitivo que parte de la idea de que la información particularmente inusual o inesperada tiende a generar un mayor impacto emocional y a una retención y recuperación más efectiva que la información familiar o común, incluso a largo plazo (Tomlinson y Masuhara, 2021).

A pesar de su relevancia, la investigación sobre el *efecto bizarro* es aún muy limitada. La mayoría de los estudios que se han publicado (y prácticamente hace muchos años) es en el campo de la psicología, donde se ha buscado establecer conexiones entre la bizarría, la memoria, el recuerdo diferido y la recuperación

(McDaniel y Merrit, 2000; Worten y Deschamps, 2008; Geraci *et al.*, 2013). En el campo de la adquisición de segundas lenguas, como se mencionó anteriormente, el *efecto bizarro* ha sido apenas investigado. Hasta donde sabemos, solo se ha encontrado un estudio realizado por Mahdi y Gubeily (2018). Los autores descubrieron que el uso de imágenes bizarras como herramienta mnemotécnica tenía efectos positivos en el aprendizaje, la adquisición y la retención del vocabulario.

2.2.2. Competencia estratégica: detectar e inferir la ironía y el humor

Dado que la muerte es un tema tabú en numerosas culturas, como ya comentábamos previamente, el humor y la ironía pueden contribuir a rebajar la tensión y a suavizar el impacto emocional de estos temas delicados. Esto, a su vez, permite crear un ambiente, una actitud y un diálogo más positivos tanto para el estudiantado como para el profesorado. El humor, además de todo lo anterior, estimula la creatividad y el ingenio mediante el planteamiento de situaciones fuera de lo normal. Gracias a todo esto, el aprendiente gana confianza en sí mismo, desarrolla estrategias sociales y se desinhibe, lo que supone que avance en su propio aprendizaje (Cabané, 2011).

Por su parte, la ironía refleja «la camaradería y el compañerismo» (Martín, 2023), el uso auténtico del lenguaje fuera del aula, ya que no solo enriquece la experiencia lingüística, sino que también estimula la reflexión crítica, el pensamiento abstracto y el lateral. A pesar de estos claros beneficios socioafectivos y pedagógicos, su empleo como herramienta de enseñanza sigue siendo poco frecuente y descuidado (Martín, 2023).

Detectar e interpretar el humor y la ironía en cualquier lengua requiere habilidades cognitivas, lingüísticas, discursivas, estructurales y socioculturales avanzadas. Por esta razón, muchas personas comúnmente consideran que estos componentes solo son adecuados para niveles avanzados. Sin embargo, en su estudio sobre la ironía, Martín (2023) no encontró diferencias significativas entre los niveles intermedio y avanzado, lo que llevó a la autora a concluir que también puede enseñarse en niveles más bajos. Eso sí, subraya que su enseñanza debe ser explícita para garantizar un reconocimiento y uso efectivo, ya que, si resulta compleja en la L1, lo es aún más en una L2.

2.2.3. Competencia socioemocional: trabajo cooperativo y estudiantes de altas capacidades

El desarrollo de la competencia socioemocional en el aula es un componente esencial para el éxito académico y personal del estudiantado, especialmente en el caso de aquel con altas capacidades (a quienes se dirige esta propuesta didáctica). A través de actividades cooperativas y juegos, como se ha mencionado anteriormente, se fomenta un entorno en el que el estudiantado se siente motivado a participar activamente. Esto no solo fortalece la cohesión grupal, sino que también permite que las personas más tímidas a que se sientan cómodas para asumir riesgos sin temor al error, ya que la atención no recae en ellas individualmente, sino en la dinámica del juego en su conjunto (Cabané, 2011; Bartolomé, 2024). Esta reducción de la presión les permite desarrollar confianza en sí mismas, mejorar sus habilidades sociales y avanzar en su propio proceso de aprendizaje.

Para el estudiantado con altas capacidades, la competencia socioemocional adquiere un valor aún mayor. Esta población suele tener un sentido del humor muy desarrollado y disfrutan especialmente de la ironía y los dobles sentidos, lo que añade una capa adicional de complejidad a sus interacciones sociales. Sin embargo, también pueden afrontar dificultades para establecer relaciones con otras personas de la clase, debido a sus intereses más avanzados o diferentes expectativas en cuanto a la amistad. Por ello, la enseñanza debe incluir estrategias que promuevan interacciones significativas entre estudiantes de capacidades similares o de otros niveles educativos (Gross, 2004). Esto puede ayudar a reducir la frustración derivada de la asincronía en su desarrollo emocional y social, lo que suele ser un desafío para este tipo de estudiantado, dado que su crecimiento intelectual no siempre está alineado con su madurez emocional o física.

Además, es fundamental apoyar el desarrollo de la autorregulación en este estudiantado. La capacidad de manejar sus emociones y comportamientos es esencial para su bienestar y éxito académico. Gran parte del estudiantado con altas capacidades experimentan emociones intensas y preocupaciones sobre temas globales, lo que puede derivar en ansiedad o perfeccionismo (Schuler, 2002; Todd, 2012). A través de actividades como el juego de roles, el establecimiento de metas personales y experiencias de aprendizaje que aborden problemas del mundo real,

el profesorado puede enseñarle a gestionar estas emociones y a desarrollar estrategias para mantener el equilibrio entre sus necesidades emocionales e intelectuales (Oppong *et al.*, 2019).

2.2.4. Competencia comunicativa: léxico negativo en estudiantes de L2

La enseñanza de una L2 suele estar enmarcada en un contexto emocionalmente positivo, lo que conlleva una tendencia a trabajar con vocabulario de valencia más positiva que negativa. Este sesgo hacia la positividad ha sido respaldado por estudios como el de Dewaele y MacIntyre (2014), que demuestran que el *Foreign Language Enjoyment* supera significativamente los niveles de ansiedad en el aula de lenguas extranjeras. Como resultado, el estudiantado tiende a utilizar más palabras positivas que negativas en sus producciones escritas, como señalan Mavrou y Bustos-Lopez (2019). Este fenómeno, conocido como *sesgo de positividad*, también afecta la diversidad léxica en los textos del estudiantado. Fernández-Mira *et al.* (2021) observaron que el estudiantado de español como L2 empleaba un vocabulario menos variado cuando escribía sobre temas negativos en comparación con temas positivos, independientemente de su nivel de competencia. Por ejemplo, los textos basados en el tema «Una historia terrible» contenían menos palabras diferentes que los que respondían al tema «Unas vacaciones perfectas». Así, el sesgo de positividad tiene un impacto directo en la diversidad y riqueza léxica de los textos.

2.2.5. Competencia sociocultural y los temas tabú en el aula de lenguas

Cuando el estudiantado usa la L2 en un contexto social y cultural fuera del aula, tiende a buscar conexiones emocionales y afectivas más fuertes porque, entre otras cosas, es una de las condiciones intrínsecas del ser humano. No obstante, muchas de las veces el alumnado está preparado para establecer estos vínculos reales que requiere culturalmente una lengua. El desarrollo de la competencia intra¹ e intercultural está intrínsecamente ligada al

1. El término intracultura se refiere al proceso de comunicación e interacción equitativa de la cultura que comparten los miembros de un mismo grupo. Mientras, la intercultura es el proceso social, cultural y comunicativo en el que diversas culturas y sus representantes se relacionan de forma equitativa, horizontal.

componente socioafectivo y es crucial que se inicie desde la formación docente, como subraya Hernández (2014, 2016), porque esto fomenta un espacio de intercambio y de comunidad entre el estudiantado y el profesorado. Como la autora precisa, el proceso de enseñanza y aprendizaje inter e intracultural no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica una revisión constante y crítica de las propias creencias, comparando, contrastando entre culturas y comprendiendo y aceptando las diferencias que puedan surgir por el camino.

Dado que se trata de un proceso complejo, es esencial que el profesorado primero «tenga la posibilidad de experimentar la transformación que supone asimilar una cultura que no es la propia, poner en riesgo el sistema propio de creencias y valores, y adquirir una nueva visión de lo que representa la convivencia de culturas» (Hernández, 2016). Solo así podrán guiar al estudiantado en su propio proceso de aprendizaje intercultural. Abordar estos temas en clase de forma lúdica proporciona una oportunidad valiosa para reflexionar sobre temas culturalmente sensibles. La muerte, por ejemplo, es un tema tabú o controvertido que puede suscitar malentendidos tanto entre culturas diferentes como dentro de una misma comunidad.

En su estudio sobre docentes en formación de español como L2 en España, una «supuesta comunidad cultural homogénea», Hernández (2014) encontró que no existía un consenso sobre cómo abordar el tema de la muerte y sus rituales. Esto evidenció la importancia de integrar valores afectivos en la formación para evitar o superar posibles choques interculturales. Así, el aula de L2, que frecuentemente reúne a profesorado y alumnado de diversas edades, orígenes y culturas, se convierte en un espacio ideal para explorar estos temas. Tratar la muerte desde una perspectiva inter e intracultural no solo revela los propios sistemas de creencias, sino también los de otras personas, promoviendo un diálogo y comprensión equitativos.

Por lo general, la muerte no es un tema abordado en los libros de texto de español como L2. Por ejemplo, los dos manuales más comercializados en Estados Unidos, *Imagina*, de Vista Higher Learning, y *¡Arriba! Comunicación y Cultura*, de Pearson, omiten cualquier referencia a la muerte en sus índices. Incluir estos temas tabú mediante actividades lúdicas permite al alumnado explorar y confrontar conceptos culturales difíciles en un

ambiente que reduce el filtro afectivo, fomentando la reflexión, la empatía y el respeto por la diversidad cultural.

3. Diseño de la propuesta

3.1. Justificación de elección del juego *Black Stories*

La elección del juego *Black Stories*, y en particular la edición *Muertes Ridículas*, responde a la necesidad de abordar de manera integrada las dimensiones afectivas, cognitivas y socioemocionales previamente mencionadas en el estado de la cuestión. Este recurso lúdico es una herramienta eficaz en el aula de L2 para desarrollar diversas competencias clave en el aprendizaje del español, particularmente en estudiantes con altas capacidades.

Primero, *Black Stories* facilita la reducción del filtro afectivo al crear un entorno de aprendizaje que combina el humor y la sorpresa, disminuyendo el estrés y aumentando la motivación. Al presentar situaciones inusuales y divertidas sobre muertes en circunstancias insólitas, el juego introduce el *efecto bizarro*, un fenómeno cognitivo que maximiza la retención de información, debido al impacto emocional de estos elementos inusuales. De este modo, se logra un aprendizaje más significativo, ya que el contenido se asocia emocionalmente con las experiencias del estudiantado.

Además, el juego potencia la competencia estratégica del alumnado, no solo por su componente lúdico, sino también al permitirles desarrollar habilidades de inferencia, interpretación y deducción. La narrativa en *Black Stories*, que combina humor negro y situaciones irónicas, requiere que los participantes detecten e interpreten la ironía, una competencia que suele asociarse con niveles avanzados, pero que aquí se plantea de manera accesible y desafiante a la vez. De este modo, el alumnado trabaja con la ironía y el humor de forma explícita, ampliando sus habilidades cognitivas, lingüísticas y discursivas, mientras fomenta un ambiente en el que las relaciones interpersonales se fortalecen a través del compañerismo y la colaboración.

En cuanto al desarrollo de la competencia socioemocional, *Black Stories* ofrece una plataforma para la interacción grupal y la cooperación, elementos esenciales para el alumnado con altas capacidades. A través de este juego, se genera un entorno donde

estudiantes con intereses avanzados pueden participar en actividades que despierten su curiosidad y creatividad, mientras que aquellos más tímidos encuentran un espacio para interactuar sin la presión de la exposición individual. La necesidad de colaborar para resolver los enigmas del juego promueve la cohesión grupal, el autoconcepto y el sentido de pertenencia.

Por otra parte, el juego aborda temas tabú y vocabulario de valencia negativa, como el concepto de la muerte y situaciones insólitas, que no suelen aparecer en los materiales convencionales de L2. Esto expone al estudiantado al léxico y situaciones reales, comunes en noticias de sucesos o conversaciones cotidianas, ampliando su repertorio léxico en áreas poco exploradas. Así, *Black Stories* contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural, al permitirle expresarse sobre temas culturalmente sensibles y reflexionar sobre sus propias creencias y valores.

3.2. Grupo de estudiantes

Esta propuesta se implementó con un grupo de 18 estudiantes de español de un instituto en Estados Unidos, orientado a jóvenes de altas capacidades, entre los 14 y los 17 años. Su nivel de español corresponde al nivel B1 del MCER, con competencias básicas en el manejo de narrativas en pasado y en la comprensión de textos descriptivos. Los objetivos de esta propuesta eran cerrar la unidad de noticias de actualidad de manera lúdica, cooperativa y memorable, integrando las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión auditiva y lectora, y expresión oral y escrita.

3.3. Momento del curso y conocimientos previos

Esta actividad se sitúa en el tercer mes del curso, al final de la primera unidad, centrada en las noticias de actualidad. El estudiantado, en ese momento, ya había completado el proyecto final de esta unidad, y *Black Stories* se introdujo como una actividad de cierre. Antes de pasar a la siguiente unidad, se dedicó una clase de transición a temas culturales, conectando la temática de la muerte explorada en *Black Stories* con la celebración del Día de los Muertos en México y otros países hispanohablantes. Esto permitió contrastar y comparar las perspectivas hacia el tema de la muerte en las culturas del estudiantado y en la cultura mexicana.

El estudiantado ya había trabajado previamente el género periodístico de la noticia, su estructura, y el vocabulario de los medios de comunicación. También había elaborado y presentado un telediario, lo que les permitió familiarizarse con distintos estilos de producción y presentación de información en español.

3.4. Secuencia didáctica

1. Introducción del juego y roles

Tras presentar los objetivos de la sesión, el grupo juega a *Black Stories* con la tarjeta «Instinto materno». Para preservar una vida, una mujer entregó la suya» (anexo 1). La profesora, en el rol de Guardiana del Misterio, lee en voz alta el enigma, mientras que el estudiantado, en el rol de Detectives, debe formular preguntas que se respondan con «sí» o «no» para resolver el misterio.

2. Interacción guiada y resolución del enigma

La profesora responde a las preguntas, asegurándose de guiar el desarrollo del enigma. El grupo formula preguntas hasta acercarse a la solución, que narra la historia de una joven que fallece en un accidente de coche tras distraerse con un Tamagotchi.

3. Trabajo en parejas y resolución de enigmas de *Black Stories*

Cada pareja recibe una tarjeta de *Black Stories*, previamente seleccionada por la profesora para adecuarse al nivel de lengua y preferencias del grupo. La pareja lee junta ambas caras de la tarjeta, es decir, tanto el enigma como la solución, lo cual le permite identificar y buscar vocabulario desconocido para asegurarse de entender completamente el texto. Luego, una vez comprendido el enigma, cada pareja juega con otra que desconoce la solución, formulando preguntas y resolviendo el misterio de manera colaborativa.

4. Creación de noticias

Los mismos grupos de cuatro personas que participaron en el juego redactan una noticia inspirada en el enigma de una de sus tarjetas, siguiendo las convenciones periodísticas. Cada integrante asume un rol específico, como responsable de gramática, vocabulario o estructura, lo que facilita la colaboración y el uso adecuado de los recursos lingüísticos. Pueden, además, añadir detalles ficticios para enriquecer la narrativa de su noticia y hacerla más completa.

3.5. Evaluación

A lo largo de la secuencia, se emplea una evaluación formativa mediante observaciones y retroalimentación en tres áreas clave. Durante la resolución de enigmas, se valoran las habilidades de inferencia y deducción mediante el proceso de formulación de preguntas y se anima al estudiantado a reflexionar en grupo sobre las estrategias que les ayudaron a acercarse a la solución. Mientras el alumnado escribe noticias colaborativamente, la profesora ofrece retroalimentación en aspectos de gramática y vocabulario específicos de cada rol. Al finalizar la actividad, el estudiantado realiza una autoevaluación en la que reflexiona sobre su propio aprendizaje y la dinámica de trabajo colaborativo, además de comparar las diferentes perspectivas culturales sobre la muerte que se discutieron en clase. Este proceso evaluativo permite ajustar el enfoque pedagógico y promueve la autorreflexión en el alumnado, favoreciendo un aprendizaje más consciente y autónomo.

4. Implicaciones

La implementación de *Black Stories* en la clase de español como lengua extranjera ha demostrado ser una estrategia efectiva en el aprendizaje lingüístico y socioafectivo. Esta actividad, que aborda temas tabú, humor negro, ironía y vocabulario de valencia negativa, permitió al estudiantado explorar aspectos del español que, aunque comunes en contextos auténticos, rara vez se tratan en el aula. Como señaló un estudiante, «esto se aplica a situaciones reales, pues en mis viajes a países hispanohablantes he notado que, para comunicarme, a veces tengo que usar metáforas o explicaciones creativas».

En cuanto al aprendizaje afectivo, la naturaleza lúdica de la actividad generó una atmósfera de sorpresa y entusiasmo entre el estudiantado. Varios participantes indicaron que la actividad fue «única y memorable», lo cual ayudó a reducir la ansiedad por la corrección lingüística. Como explicó una participante, «cuando juegas, piensas menos en la conjugación o el vocabulario, y de alguna manera resulta más fácil hablar sin pensar tanto». Esto permitió una interacción más fluida, favoreciendo una ex-

periencia de aprendizaje menos centrada en los errores y más en la comunicación.

Respecto a la creatividad y el pensamiento lateral, la dinámica de resolución de enigmas incentivó al estudiantado a formular preguntas fuera de lo convencional, ampliando su capacidad para utilizar vocabulario y estructuras gramaticales diversas. Según comentó un estudiante, la actividad «me hizo tener una conversación interesante con vocabulario que normalmente no uso», lo cual facilitó la interpretación de situaciones inusuales en español y promovió un aprendizaje más autónomo y creativo.

Además, la exposición a vocabulario avanzado y temas sensibles, como la muerte y el humor negro, permitió que el estudiantado se enfrentara a vocabulario y situaciones que, aunque esenciales en la vida real, rara vez se tratan en las clases de español. Uno de los participantes señaló que «es importante aprender sobre cosas que normalmente se consideran negativas o menos frecuentes en clases de español, ya que pueden surgir en la vida real». Esta experiencia en un entorno seguro y lúdico no solo amplió el repertorio léxico del estudiantado, sino también su capacidad para abordar temas tabú de forma madura y respetuosa.

La actividad también brindó oportunidades para que el estudiantado practicara habilidades que pueden transferirse a contextos del mundo real, donde la comunicación efectiva a menudo requiere explicaciones creativas y el uso de metáforas. Esta práctica se reflejó en los comentarios de los estudiantes, quienes destacaron cómo la actividad los preparó para situaciones comunicativas más complejas, reforzando la transferencia de habilidades lingüísticas a situaciones reales. Además, el vocabulario utilizado en los enigmas resultó útil para comprender textos más complejos, como noticias.

Por último, la creación de noticias en grupos fomentó el trabajo colaborativo, una práctica que el estudiantado valoró positivamente. La tarea de redacción, junto con roles específicos dentro de los grupos, permitió a los estudiantes practicar la escritura en español de manera cooperativa y estructurada. El estudiante destacó que el trabajo en grupo fue «interesante, colaborativo y motivador», lo que fortaleció tanto las competencias de producción escrita como las relaciones interpersonales, contribuyendo al desarrollo de la confianza y el compromiso con el aprendizaje.

5. Conclusiones

En resumen, la implementación de *Black Stories: Muertes Ridículas* en la clase de español como L2 ha demostrado ser una estrategia efectiva para promover un aprendizaje integral que combina la adquisición lingüística con el desarrollo socioemocional. A través de un enfoque lúdico y colaborativo, el estudiantado ha podido explorar temáticas complejas como el humor negro, la ironía y el vocabulario avanzado, lo que les ha permitido mejorar su comprensión y producción en español en contextos auténticos. La dinámica de resolución de enigmas, junto con la creación de noticias, ha favorecido la participación activa y ha reducido la ansiedad por la corrección lingüística, estimulando un ambiente más relajado y motivador para el aprendizaje.

Los resultados más destacados de esta propuesta incluyen un aumento en la participación y una actitud más positiva hacia el uso del español, una ampliación del repertorio léxico y gramatical y el fomento de habilidades de pensamiento crítico y lateral. Además, el trabajo colaborativo no solo mejoró las competencias lingüísticas, sino que también fortaleció las relaciones interpersonales y la confianza en el estudiantado. La actividad permitió, asimismo, la exposición a vocabulario de valencia negativa y a temas tabú en un ambiente seguro y controlado, lo que resultó en una experiencia de aprendizaje más auténtica y enriquecedora.

No obstante, esta propuesta presenta algunas limitaciones. Una de ellas es el nivel avanzado del vocabulario presente en algunas tarjetas de *Black Stories*, que puede superar las competencias lingüísticas de grupos en niveles intermedios. Para superar esto, se recomienda adaptar el contenido de las tarjetas, simplificando el léxico cuando sea necesario. Otra limitación es la gestión del tiempo, ya que la resolución de enigmas puede alargarse, lo que podría interferir con el tiempo planeado para la actividad. Para mitigar esto, es útil proporcionar pistas adicionales y dirigir las preguntas hacia la solución. Finalmente, la elección de las historias debe ajustarse a las características del grupo, teniendo en cuenta la tolerancia a temas complejos o de humor negro, para evitar que algunas personas se sientan incómodas. En futuras implementaciones, estos ajustes permitirán que *Black Stories* sea más accesible y adaptable a las necesidades y preferencias del estudiantado, garantizando su efectividad y beneficios educativos.

6. Referencias

- Ávila, J. (coord.) (2015). Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 21, 1-171.
- Bartolomé, R. (2024). *Trabajo en grupo vs. trabajo en equipo: influencia del bienestar emocional sobre el rendimiento académico durante el trabajo cooperativo en estudiantes universitarios en la clase de Lengua Española*. V Congreso Internacional de Neuroeducación: Arquitecturas del bienestar. Barcelona, 1 y 2 de marzo de 2024.
- Blanco, J. A., Tocaimaza-Hatch, C. C. y García, P. N. (2011). *Imagina: Español sin barreras* (5.ª ed.). Vista Higher Learning.
- Cabané, S. (2011). *El juego en el aula de E/LE* [trabajo de fin de máster inédito, Universitat de Barcelona].
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E. y Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition. En *Actas del CHI 2011* (pp. 12-15), Vancouver, mayo 2011.
- Dewaele, J. M. y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Fernández-Mira, P., Morgan, E., Davidson, S., Yamada, A., Carando, A., Sagae, K. y Sánchez-Gutiérrez, C. H. (2021). Lexical diversity in an L2 Spanish learner corpus. *International Journal of Learner Corpus Research*, 7(2), 230-258. <https://doi.org/10.1075/ijlcr.20017.fer>
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2016). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen.
- Geraci, L., McDaniels, M. y Hughes, M. (2013). The bizarre effect: evidence for the critical influence of retrieval processes. *Psychonomic Society*, 41. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0335-4>
- Gross, M. U. (2004). *Gifted and talented education: professional development package for teachers, Module 3*. GERRIC, University of New South Wales.
- Hernández, N. (2014). El «choque intracultural» en español. Perspectivas desde la formación de profesores de E/LE. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 22, 109-126. <https://doi.org/10.30827/digibug.53713>
- Hernández, N. (2016). Adquisición de la competencia intercultural y metodologías de aprendizaje activo: un estudio sobre la formación de profesores de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1163039>

- Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Mahdi, H. S. y Gubeili, M. A. I. (2018). The Effect of Using Bizarre Images as Mnemonics to Enhance Vocabulary Learning. *Journal of Social Studies*, 24(1). <https://doi.org/10.20428/JSS.24.1.5>"10.20428/JSS.24.1.5
- Martín, B. (2023). Teaching irony in the Spanish/L2 classroom: an empirical study with intermediate and advanced level students. *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 39, 213-230.
- Mavrou, I. y Bustos-López, F. (2019). La influencia de la memoria operativa y de la inteligencia emocional en la expresión de la emoción en español como segunda lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14, 117-129. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2019.10007>
- McDaniel, M. A. y Merrit, P. S. (2000). Order Information and Retrieval Distinctiveness: Recall of Common Versus Bizarre Material. *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*, 26(4), 1045-56. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.26.4.1045>
- Oppong, E., Shore, B. M. y Muis, K. R. (2019). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice. *Gifted child quarterly*, 63(2), 102-119. <https://doi.org/10.1177/0016986218814008>
- Suárez, F. R. (2022). Gamificación educativa y dimensión afectiva del estudiantado: más que motivación extrínseca. *Investigaciones Andina*, 24(44), 69-86. <https://doi.org/10.33132/01248146.2194>
- Todd, L. (2012). Perfectionism and anxiety: A paradox in intellectual giftedness. *PLOS One*, 7(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0041043>
- Tomlinson, B. y Masuhara, H. (2021). *SLA applied: Connecting theory and practice*. Cambridge University Press.
- Worten, J. B. y Deschamps, J. D. (2008). Humour mediates the facilitative effect of bizarreness in delayed recall. *British Journal of Psychology*, 99, 461-471. <https://doi.org/10.1348/000712608X298476>
- Zayas-Bazán, E., Bacon, S. M. y Nibert, H. J. (2022). *¡Arriba! Comunicación y cultura* (7.ª ed.). Pearson.

7. Anexo 1

Instinto materno



Para preservar una vida, una mujer entregó la suya.

Una joven francesa de 27 años viajaba con su coche cerca de Marsella. Repentinamente su Tamagotchi (un juguete electrónico japonés que simula una pequeña criatura virtual que debe ser criada y alimentada por el jugador), empezó a "piar"pidiendo comida.

Para atender a su mascota digital la mujer, sin dejar de conducir, empezó a pulsar frenéticamente la secuencia adecuada de botones de su juguete. Desgraciadamente esta distracción resultó fatal: la joven perdió el control de su coche colisionando con un árbol y muriendo instantáneamente.



Enfoques performativos: cuerpo, mente y emoción en el aprendizaje de lenguas adicionales

MARÍA EUGENIA FLORES
CONICET-Universidad Nacional del Comahue
mariaeugeniafloresmeyer@gmail.com

I won't be shying away from creating experiences that tap into the affective domain [...] this domain is at the heart and mind of what we do.

Dunn (2011, p. 15)

1. Introducción

Tal como afirma Swain (2013), el aprendizaje de lenguas ya no puede ser considerado un proceso meramente cognitivo, sino también afectado por la propia emocionalidad experimentada en este, y, en consecuencia, la dimensión afectiva debe conformarse como una parte constituyente del aprendizaje. Son numerosos los estudios que señalan la relación existente entre factores afectivos como la motivación, la ansiedad, la propia percepción de la capacidad comunicativa, etc., y el éxito alcanzado en el proceso de aprendizaje de una lengua adicional –LA⁻¹ (Mavrou, Pérez Serrano y Dewaele, 2022). Al tratarse de aspectos fluctuantes conllevan una interdependencia con el propio contexto de aprendizaje, lo que deriva en consideraciones sobre la importan-

1. Siguiendo a Judd, Tan y Walberg (2001), en este trabajo se utiliza el término *lengua adicional* frente a otras posibles denominaciones como *segunda lengua* y *lengua extranjera*, por adaptarse mejor a diversos perfiles de estudiantes, como los plurilingües.

cia del enfoque didáctico adoptado, el ambiente generado, la actitud del docente a la hora de enseñar una LA, entre otros (Gnokou, Daubney y Dewaele, 2017).

Sumado a ello, los fundamentos filosóficos experienciales de la lingüística cognitiva han resituado el lugar del cuerpo en la adquisición de lenguas. Bajo su concepto central de *embodiment*, Lakoff y Johnson (1980) entienden la adquisición de la lengua como un proceso experiencial en el que los hablantes llegan a ser conocedores –experienciales– de toda una serie de estructuras conceptuales compartidas, de las que se sirve el lenguaje y gracias a las cuales llegan a comprenderse. Si es imposible adquirir nuestra lengua sin la experiencia corpórea, cabe preguntarse si es posible enseñar una LA sin utilizar el cuerpo en absoluto: ¿por qué no damos a nuestros estudiantes la posibilidad de ser también conocedores experienciales de nuestra lengua/cultura?; ¿por qué no les enseñamos corporeizando?

De este modo, frente a la necesidad de trasladar a la práctica real de las aulas una concepción de la *lengua enfocada a la acción*, entendida como intrínsecamente ligada a la experiencia corporal y embebida en el contexto social y cultural, y a la consideración del factor emocional en el aula como un componente necesario y constitutivo del proceso de aprendizaje, los *enfoques performativos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas* (Schewe, 2013) se presentan como una pedagogía en la que el cuerpo es indivisible de la mente y de las emociones durante el aprendizaje. El término *enfoques performativos* (a partir de ahora, EP) incluye una amplia gama de formas y elementos provenientes ya no solo del teatro, sino también de distintas artes (como danza, música, teatro, artes visuales, etc.), con el objetivo de alcanzar un aprendizaje que tenga en el centro el cuerpo, la emoción y la experiencia estética.

La creación de un espacio afectivo de aprendizaje se genera a través de técnicas y estrategias performativas, promoviendo la confianza, la protección y la implicación, esto es, una dimensión (física y metafórica) donde los aprendientes se sientan seguros y con el apoyo necesario para poder mejorar su competencia comunicativa y sociocultural incluyendo aspectos que normalmente no se tienen en cuenta, tales como la utilización de la voz, el cuerpo, el movimiento, etc.:

We can say that positive emotions are desirable for learning, since they enhance the brain's receptiveness, its eagerness to learn, to link and store new entries. In a positive state of mind, we experience learning as enjoyable and rewarding. Based on this, it makes sense to discuss ways to make teaching moving, both emotionally and physically. Drama in education is one such method. (Sambanis, 2016, p. 216)

Este capítulo se centra, por tanto, en el análisis de diversas técnicas y herramientas concretas que brindan los EP para la creación y gestión de un espacio afectivo de aprendizaje en el aula de LA. En un primer momento, vamos a realizar un repaso de la evidencia empírica que sustenta el efecto de los EP sobre factores psicoafectivos y, en un segundo momento, nos centraremos en las claves didácticas y metodológicas para la construcción y gestión de espacios afectivos en el aula de LA.

2. Estado de la cuestión: efectos de EP sobre factores psicoafectivos en el aprendizaje de lenguas

Desde los años setenta se cuenta con evidencia que relaciona el uso del drama con efectos positivos sobre la adquisición de la lengua (Via, 1976). En los noventa el tema comienza a tomar vuelo, principalmente, gracias al impulso del enfoque dramático denominado *Process Drama* (Kao y O'Neill, 1998), que implica ya no solo juegos dramáticos en el aula, sino el desarrollo de un marco ficcional complejo que incluye todo el curso. Siguiendo esta línea, en los últimos veinte años se puede observar un crecimiento exponencial de la investigación sobre la eficacia del drama y el teatro en la enseñanza de LA centrada en presentar evidencias empíricas sobre cómo las técnicas y estrategias performativas pueden favorecer el tratamiento de aspectos emocionales dentro del aula.

Diversos estudios han analizado el impacto de montajes de obras de teatro, técnicas dramáticas controladas, como el *Role Play*, o enfoques con un desarrollo ficcional complejo, como el *Process Drama*, sobre factores afectivos tanto positivos –motiva-

ción, confianza, etc.– como negativos –mayormente ansiedad–. Entre sus principales resultados destacan el aumento de la motivación en relación con la creación de personajes y la protección generada a través del *Teacher in Role* (Nawi, 2014), la eficacia del uso de calentamientos para el aumento de seguridad junto con el descenso del miedo escénico (Sağlamel y Kayaoglu, 2013) o la eficacia del uso de roles en el aumento de la sensación de comodidad y la superación de la timidez (Galante, 2018).

Sumado a ello, diversos autores se centran en observar cómo el efecto del enfoque sobre aspectos afectivos impacta en cuestiones lingüísticas. Entre sus resultados, destaca, por un lado, el efecto de los aspectos positivos, como la creación de un ambiente seguro de aprendizaje a través del drama sobre el aumento de la motivación, la confianza, la autoestima y el entusiasmo y su impacto en la mejora en la adquisición de vocabulario y metáforas, la pronunciación y la fluidez, entre otras (Stinson y Freebody, 2006; Kurowski, 2011; Bora, 2017). Y, por otro, apuntan a la disminución de la ansiedad lingüística acompañada de un aumento significativo de fluidez y declamación (El-Bassouny, 2010; Galante, 2018), o del aumento de la autopercepción de la competencia comunicativa y la mejora en el desarrollo de destrezas orales (Flores, 2022).

Desde otra perspectiva, resulta clave mencionar el rol del docente, ya que su papel a la hora de gestionar los elementos del drama y su grado de artisticidad (*artistry*) resultan fundamentales. Según el estudio realizado por Dunn y Stinson (2011), la formación específica del profesorado, entendida por las autoras como su nivel de artística afecta directamente el rendimiento lingüístico de los estudiantes. Al comparar dos grupos que utilizaron *Process Drama*, uno dictado por profesoras sin experiencia y otro dictado por profesoras altamente experimentadas, los datos mostraron que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de las pruebas de destrezas orales de ambos grupos, en favor del segundo. Estos resultados indican, por tanto, que la maestría del docente manejando la técnica puede influir en la adquisición de la lengua por parte del alumnado.

Siguiendo esta línea, en este punto queremos hacer hincapié en aquellos estudios que consideran la experiencia corpórea del profesorado en formación como una instancia fundamental e ineludible. Crutchfield (2015) defiende que la formación debe-

ría basarse no solo en cuestiones como la técnica, el método y la teoría, sino sobre todo en la experiencia práctica de los procesos creativos, es decir, que los docentes experimenten en su formación lo mismo que sus alumnos experimentarán en el aula (formación experiencial). Al respecto, Motos y Navarro (2012) proponen que docentes en formación logren una transferencia de las estrategias metodológicas vivenciadas a través del Teatro del Oprimido hacia su práctica docente. Por su parte, Prior (2021) analiza las habilidades y competencias que necesita adquirir una profesora de ELE para implementar con eficacia un EP, destacando la importancia de la adquisición de competencias actorales y artísticas para el buen manejo del enfoque.

3. Creación y gestión de un espacio afectivo de aprendizaje a través del drama

La dimensión emocional surge como un punto de contacto que resulta fundamental tanto para el aprendizaje de una LA como para el desarrollo de cualquier actividad dramática. Al respecto, la pedagogía teatral presenta una serie de mecanismos de protección e implicación que permiten explorar las emociones dentro de la ficción. En este sentido, consideramos que no basta con conocer algunos ejercicios aislados de teatro para aplicarlos en el aula de ELE, sino que hay que saber implementarlos sin perder el sentido dramático y estético de lo que estamos haciendo. Para ello, necesitamos tener conocimiento sobre los elementos básicos del drama, así como de los mecanismos y convenciones que nos permitirán crear el tan deseado espacio afectivo de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la pedagogía teatral, Boal (1995) aplica el término de *dimensión afectiva* para referirse a un espacio metafórico en el que lo físico se mezcla con lo estético. Es decir, cuando se produce esta fusión entre lo físico y lo estético, el espacio –teatral– se transforma en una dimensión afectiva en sí mismo, en la que se habilita el surgimiento de diferentes emociones, sensaciones o reflexiones, donde los participantes pueden sentirse seguros, confiados, tranquilos y emocionalmente contenidos dentro del espacio para poder representar –actuar–

libremente. No obstante, esta dimensión o espacio seguro y afectivo no se crea mágicamente porque el docente o facilitador lo desee, sino que existen dispositivos que se deben conocer y aplicar para favorecer su creación y, así, garantizar la seguridad física y emocional de los participantes.

3.1. El rol del docente performativo

La *artisticidad* del docente no debe ser entendida como un don divino que algunos docentes tienen intrínsecamente y otros no, sino como una práctica en la que es necesario que se desarrollen habilidades muy perfeccionadas. Al respecto, Haseman y O'Toole (2017) destacan la importancia que debe tener para los docentes conocer y trabajar con los elementos del drama a la hora de desarrollar un EP en un contexto educativo. Como se puede observar en la figura 1, todo drama se constituye como un evento dinámico que parte de un contexto y es conducido por la tensión y delineado a través del foco, esto es, el tema que va a subyacer al drama, con el que los alumnos van a trabajar. Este foco se manifiesta en un tiempo y un espacio concretos y se or-

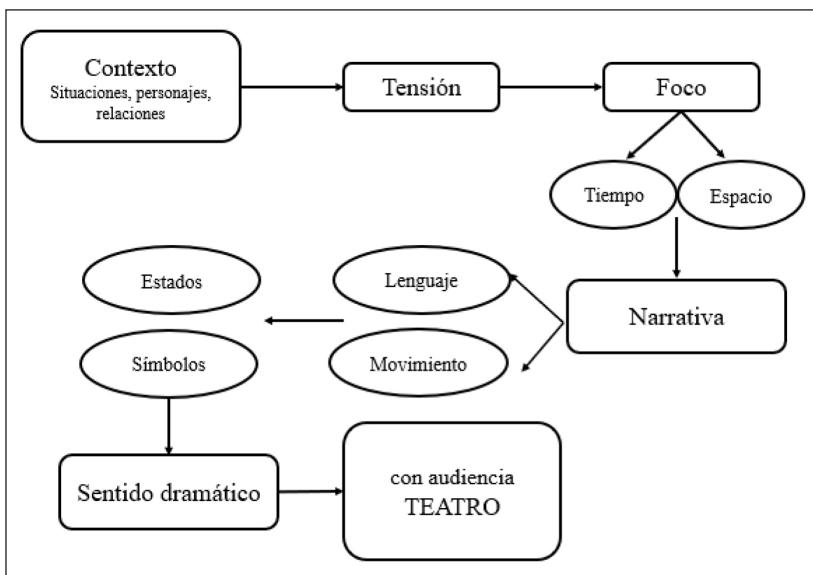


Figura 1. Los elementos del drama. Fuente: adaptación y traducción propia de Haseman y O'Toole (2017)

ganiza dentro de una narrativa o dramaturgia. Esta narrativa, expresada a través del movimiento y la palabra, va creando diferentes estados y símbolos que, juntos, derivan en la creación del sentido dramático. Finalmente, cuando esta *performance* es representada frente a una audiencia externa, se transforma en teatro.

Sumado a esto, Dunn y Stinson (2011) argumentan que solo se podrá lograr la enseñanza de la lengua a través del drama al aunar el arte con la planificación de contenidos curriculares, estimulando de igual manera lo afectivo y lo cognitivo. Esto es lo que entendemos como la *doble integración de los contenidos lingüísticos y dramáticos*. Por ejemplo, cuando hacemos un calentamiento vocal al principio de la clase, tenemos como objetivo colocar la voz, situarnos en el aquí y ahora, comenzar a relajar el cuerpo, entrar en la ficción, etc., pero también podemos –y debemos– integrar los contenidos lingüísticos de la sesión, por ejemplo, incluir fonemas que sean relevantes para el nivel, o activar el *input* que luego se utilizará en la clase.

Evidentemente, este nivel de dominio de la planificación y su posterior puesta en práctica no es fácil de alcanzar sin una formación previa. Al respecto, Prior y Flores (2023) sistematizan algunas de las competencias que deben adquirir los docentes en su proceso de transformación en docentes performativos (figura 2) y demarcan dos fases en el proceso de formación: primero la toma de conciencia sobre cuáles son estas habilidades específicas y, segundo, la necesidad de entrenarlas físicamente.

En este punto, cabe resaltar que, si bien siguiendo los lineamientos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) el docente de LA debería contar con competencias socioafectivas, motivadoras, lúdicas y creativas, esto no siempre es así, por lo que, al utilizar un EP, es preciso ser consciente de ellas y potenciarlas para su uso a través del drama. Concretamente, para la gestión de las emociones en el aula se pueden destacar la competencia expresiva y motivacional del profesor/a actor/actriz, en ella se incluyen: el uso y gestión del espacio, como son el uso creativo del espacio cambiando su posición de control, creación de espacios imaginarios, uso creativo del espacio cambiando la posición de los espectadores; el uso de mobiliario y objetivos, como el uso creativo cambiando su uso original y el uso simbólico; el uso del cuerpo, como expresar amplitud de pensamientos, sentimientos y emociones de forma corporal o las herramientas

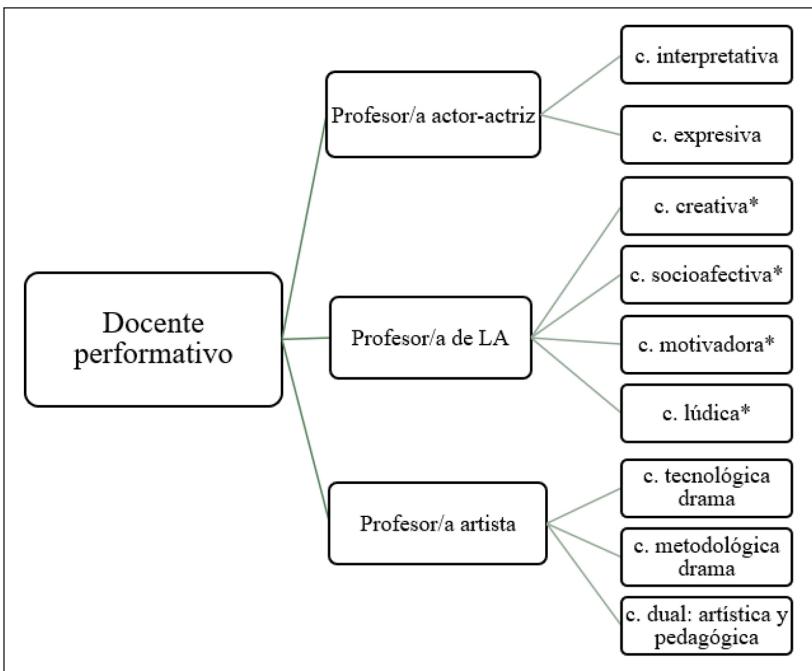


Figura 2. Competencias del docente performativo. Fuente: Prior y Flores (2023). Nota: Se marcan con *(asterisco) las competencias propias del rol docente que se ven enriquecidas desde los EP.

para crear físicamente personajes; y el uso de la voz, que incluye la proyección de la voz, uso del diafragma, vocalización y dicción, herramientas para crear vocalmente personajes, la expresión de pensamientos y emociones, la creación de espacios sonoros o desinhibición en las actividades vocales (Prior, 2021).

3.2. Mecanismos de gestión de las emociones y protección dentro del drama: implicación y distanciamiento

El concepto de *dual affect* propuesto por Vygotsky (1967) respecto a la cualidad emocional del juego nos permite comprender el efecto del drama sobre las emociones. En palabras del propio autor: «The child weeps in play as a patient, but reveals as a player» (p. 549), lo que significa que la emoción experimentada (el dolor en este caso) será atemperada automáticamente por el conocimiento de que es solo un juego; no obstante, la emoción

–el llanto– seguirá siendo real. Este concepto vygotskyano resulta particularmente relevante para comprender el doble marco en el que las emociones ocurren dentro del drama: entre el espacio real y el espacio ficticio. Es decir, que hay que entrar en la ficción e implicarse en ella, pero siempre siendo conscientes de que es ficción para lograr estar protegidos.

Resulta clave, por tanto, que docentes y facilitadores tengan en cuenta las nociones, estrechamente relacionadas, de implicación y distanciamiento para que los estudiantes puedan gestionar el *dual affect*, balanceándose entre lo real y lo ficticio, y, así, explorar y experimentar emociones de manera segura. Tal como afirmaba Heathcote (1991), si bien la emoción se ubica en el corazón de la experiencia dramática, esta debe ser atemperada a través de la reflexión y la planificación del docente. De este modo, a través de estrategias de distanciamiento, el facilitador puede introducir roles y situaciones que no sean amenazantes para los participantes, o bien, cuando estas sí lo sean, utilizar elementos como el tiempo y el espacio para distanciar a los participantes de la situación (Piazzoli, 2014).

3.2.1. Implicación dentro del drama

En el aprendizaje a través del drama, entendido como una experiencia metafórica, los y las estudiantes deben aceptar el pacto que proponga la ficción: «learning could only take place if the students were sufficiently comfortable with the *unusual circumstances*» (Fleming, 1998, p. 158). Esta metáfora del «como si» (*as if*), definida por Heathcote (1991) como el *agreement to pretend*, es imprescindible para llevar adelante cualquier drama. Esto requiere complicidad e implicación por parte de los estudiantes (Ben Chaim, 1984, citado en Heathcote, 1991):

...to be aware that the image is unreal, and yet to treat it with all the seriousness with our minds are capable, requires complicity [...] if the key to distance is fictionality, it rests on the prior condition of a willingness to engage ourselves with an unreality. (p. 74)

Una vez más, cabe recordar que esta complicidad, comodidad e implicación no se crean por arte de magia, sino que deben ser construidas de forma consciente por el docente. En primer lugar, la creación de una atmósfera afectiva y lúdica se puede alcanzar

a través de técnicas de concentración –elementos rituales, ropa, espacio, música y luz–, o de relajación y distención –elementos sensoriales, lúdico, humor, etc.–. Por ejemplo, el juego es una de las técnicas para crear un espacio afectivo seguro, ya que tengo permitido equivocarme, en el «como si» del juego genero distancia y protección.

Sumado a ellos, los ejercicios que producen una relación con aspectos personales o de identidad resultan especialmente favorecedores para crear motivación, participación e implicación en el alumnado. Como ejemplo, se pueden mencionar ejercicios de composición musical, donde los estudiantes recuperan canciones en sus lenguas maternas para compartirlas en clase. Sin embargo, el acercamiento a lo personal se tiene que enmarcar en un contexto de ficción que garantice la preservación de la integridad emocional de los estudiantes, es decir, es el distanciamiento generado por la historia lo que habilita el diálogo en un espacio seguro.

Otra estrategia que genera una gran implicación con la ficción es el *Teacher in Role* (TiR), en términos generales, el TiR consiste en la creación de uno o varios personajes mediante los que el docente interactúa con la clase, por lo que se convierte en una forma de colaborar con los estudiantes en la creación y permite comenzar a compartir el poder del docente con la clase (Heathcote, 1991). En una clase de lenguas, normalmente, el docente funciona como facilitador externo, pero, al entrar en rol, puede cambiar su función o estatus, alterar la atmósfera y las relaciones de poder en la clase, abriendo camino a la negociación y promoviendo una mayor interacción (Kao y O'Neill, 1998). En esta técnica, el docente puede guiar la ficción desde dentro a través de su personaje, se puede utilizar para hacer avanzar la acción, como fuente de tensión, para dar una consigna, para introducir un conflicto, etc. El objetivo del TiR no es actuar, sino comprometer a los estudiantes e incentivarlos a participar sin cortar la tensión dramática; de este modo, puede, por ejemplo, corregir a los estudiantes, ayudarlos, recordarles exponentes léxicos/gramaticales/fónicos..., regular los turnos de palabra, introducir estructuras nuevas, dar explicaciones, etc., así como aportar un modelo de lengua y registro. Para facilitar la iniciación a la figura del TiR, se puede comenzar introduciendo al personaje a través de un elemento externo –como una carta, un diario, un objeto–

y a partir de este elemento comenzar a construir el contexto, para que más adelante, cuando haya más información y más confianza en el grupo, el docente se convierta en ese personaje frente a los alumnos. En el momento de la interpretación es recomendable un elemento de vestuario para entrar y salir del personaje, que puede llevar asociado algún valor adicional que aporte poder simbólico o que tenga una carga afectiva (Flores *et al.*, 2020).

3.2.2. Distanciamiento y protección dentro del drama

La distancia estética es concebida como el principal mecanismo de protección dentro del drama. Si bien es entendida comúnmente como un dispositivo estético, también implica otros aspectos muy significativos en la enseñanza, como la conciencia de ficción, la construcción de creencia y, finalmente, la protección en sí misma. La distancia se produce cuando el participante tiene cierto grado de conciencia estética, esto es, un grado de conciencia sobre la forma de la ficción, es decir, que supone una conciencia de que el evento que está ocurriendo está un paso alejado de lo real (Eriksson, 2007). En este sentido, no hay que olvidar el efecto sobre el pensamiento crítico que tiene el distanciamiento –*Verfremdungseffekt*– (Brecht, 1970) no solo en los espectadores de una obra, sino también dentro del aula, ya que, tal como argumenta Bolton (1984), el drama sin la inclusión de reflexión tras la fase experiencial pierde sentido en una clase.

Por su parte, Bolton (1984) propone diferentes estrategias de protección posibles dentro de una implementación utilizando drama, entre ellas, podemos distinguir el artificio de la *performance*, el acercamiento indirecto y la función misma del TiR. En primer lugar, el *performance mode*, entendido como artificio de la representación, se refiere a los ejercicios técnicos y la propia forma de la *performance*, que son en sí mismos estilizados y abstractos, es decir, un artificio. Por este motivo, la propia *performance* puede ser un elemento de protección: «either because it is seen to be mainly a technical or intellectual task, or because the dramatic form is powerful enough to enhance whatever the participants' contribution might be» (p. 129).

En segundo lugar, el acercamiento indirecto (*indirect handling of topic*) se basa en que, por más que algunos temas provoquen emociones intensas, esto no es motivo para evitarlos: simple-

mente, en vez de manejarlos de manera directa, deberán ser manejados de forma indirecta. Aquí, el autor propone tres modos de manejar un tema de forma indirecta (Bolton, 1984):

1. Entrar en un drama desde un ángulo oblicuo al tema principal, es decir, representando situaciones que no son la principal, pero que se derivan en ella o la construyen. Por ejemplo, si un grupo de estudiantes adolescentes quiere trabajar sobre el *bullying*, se puede reflexionar sobre cuáles son las situaciones que llevan a alguien a ejercerlo y, en lugar de representar escenas explícitas de violencia, se pueden representar todos los detrás de escena de sus reflexiones sobre por qué se llega a estas situaciones.
2. Dar a los participantes un rol que solo está conectado indirectamente con el tema. Por ejemplo, se pide a los estudiantes que se posicionen desde el rol de un científico para analizar y presentar un tema, de modo que, aunque se trabaje con un tema que los afectaría, al tratarlo desde un ángulo de desapego se genera protección.
3. Usar una analogía, es decir, crear un paralelo, por ejemplo, la creación de una situación lo suficientemente alejada como para generar protección, pero lo suficientemente cercana como para dejar abierta una ventana para establecer relaciones. En esta técnica, Bolton (1984) sugiere que la forma más fácil de llevarlo a cabo sería trasladar el tema a otro tiempo u otro contexto, por ejemplo, tomar un hecho histórico y hacerlo contemporáneo, o tomar un tema en boga, como el racismo, y llevarlo a cómo este se producía en el pasado.

Finalmente, el TiR, como ya hemos mencionado, genera implicación, pero también es considerado la mejor estrategia que el docente puede usar para gestionar cualquiera de los mecanismos de protección propuestos, ya que es lo suficientemente flexible y permite ir combinando las estrategias dependiendo del contexto o la necesidad del grupo dentro de la propia ficción.

En definitiva, dentro del drama, las emociones genuinas pueden manejarse siempre que sean creadas en respuesta a una situación simbólica, a la metáfora, es decir, en el tranquilizador contexto del mundo dramático que se ha co-construido con los estudiantes. Finalmente, Bolton (1984) advierte que la emoción

pura es inapropiada en el drama, experiencias que intentan un *living through* o una simulación de la vida real para producir emociones son problemáticas en educación, ya que rompen la importante conexión entre el dominio cognitivo y el afectivo que se da a través de lo simbólico en el drama.

4. Reflexiones finales

El drama y el teatro siempre se han asociado a la afectividad en el aula, y esto no es en vano, ya que, como hemos visto, el drama por su propia naturaleza simbólica presenta muchos elementos que permiten trabajar las emociones en el aula. En los últimos años varios estudios han indagado los beneficios de esta metodología para la enseñanza performativa de LA. Siguiendo estas líneas de investigación, este capítulo se ha focalizado en el detrás de escena de la aplicación del drama en el aula de LA, abogando por la importancia de la formación estética y corporeizada del profesorado para el efectivo desarrollo de competencias performativas que permitan la creación de espacios afectivos de aprendizaje.

En este sentido, el aprendizaje a través del drama, entendido este como una experiencia metafórica, debe incluir los componentes de distanciamiento, como el conocimiento tácito (*as if, agreement to pretence, believe in a lie, etc.*), la voluntad, relacionada con la complicidad y la implicación, y con aceptar el pacto, y la percepción de lo irreal, es decir, los mecanismos explícitos de protección, tanto físicos como psicológicos. Todos ellos tienen como fin último la implicación emocional en la experiencia estética (Eriksson, 2007). Solo de este modo el docente performativo podrá implicar a los estudiantes como coartistas del proceso creativo, logrando la enseñanza de la lengua no solo a través de procesos cognitivos, sino también afectivos, utilizando la imaginación, las sensaciones, la memoria y el cuerpo: «this dynamic relation between teacher and students' artistry and engagement is the work of art» (Piazzoli, 2018, p. 8).

5. Referencias

- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. Routledge.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the center of the curriculum*. Longman.
- Bora, S. F. (2017). *Beyond the mere word. Exploring the language of Drama through Text-and Performance-based Approaches for Developing L2 Oral Skills* [tesis doctoral]. University of Essex, Inglaterra.
- Brecht, B. (1970). *Escritos sobre teatro*. Nueva Visión.
- Crutchfield, J. (2015). Fear and trembling. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 9(2), 101-114. <https://doi.org/10.33178/scenario.9.2.7>
- Dunn, J. (diciembre, 2011) *Emotion in drama: friend or foe??* [Keynote]. Conferencia presentada en The second critical research in Drama in Education International Symposium: A Pedagogy Possibility, Auckland, Australia.
- Dunn, J. y Stinson, M. (2011). Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 617-633. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617110>
- El-Bassuony, J. M. E. B. (2010). The role of Readers Theatre in Developing Speaking Skills and Reducing Speaking Anxiety of EFL Secondary School Students (An experimental study). *Journal of the College of Education Port Said*, 8(8), 57-107. <https://doi.org/10.21608/jftp.2010.39927>
- Eriksson, S. (2007). Distance and awareness of fiction: Exploring the concepts. *NJ: Drama Australia Journal*, 31(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/14452294.2007.11649505>
- Fleming, M. (1998). Cultural awareness and dramatic art forms. En M. Byram y M. Fleming (eds.). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge University Press.
- Flores, M. E. (2022). *Enseñanza performativa de español en contextos de migración: efectos en la competencia comunicativa oral y en factores psicoafectivos* [tesis doctoral]. Universidad Nebrija.
- Flores, M. E., De Santiago Chércoles, B. y Planelles Almeida, M. (2020). Teatro aplicado y ele: la estrategia del *teacher in role* para una enseñanza performativa de la lengua. *Espiral: revista de la Consejería de Educación en Bulgaria*, 24, 12-18.

- Galante, A. (2018). Drama for L2 speaking and language anxiety: Evidence from Brazilian EFL learners. *RELC Journal*, 49(3), 273-289. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688217746205>
- Gkonou, C., Daubney, M. y Dewaele, J. M. (eds.) (2017) *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*. Multilingual Matters.
- Haseman, B. y O'Toole, J. (2017). *Dramawise reimaged*. Currency Press.
- Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*. Northwestern University Press.
- Judd, E. L., Tan, L. y Walberg, H. J. (2001). Teaching Additional Languages. *Educational Practices Series*, 6, 1-30.
- Kao, S. M. y O'Neill, C (1998) *Words into worlds: learning a second languages through Process Drama*. Ablex Publishing Corporation.
- Kurowski, S. (2011). *Drama in the English as a Foreign Language Classroom: A Multimodal Exploration* [tesis de máster]. University of Birmingham.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
- Mavrou, I., Pérez Serrano, M. y Dewaele, J. M. (2022). *Recent advances in second language emotion research*. Thomson Reuters Aranzadi.
- Motos Teruel, T. y Navarro Amorós, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9, 619-635. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-9.etop>
- Nawi, A. M. (2014). *Applied drama in English language learning* [tesis doctoral]. University of Canterbury.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying language in action. The artistry of process drama in second language education*. Palgrave Macmillan.
- Piazzoli, E. (2014). The «authentic teacher»: Heathcote's notion of «authenticity» in second language teaching and learning. *Drama Research*, 5(1), 1-19.
- Prior Fernández, B. (2021). *Drama in Education: un estudio de caso sobre las competencias específicas del profesor de E/LE desde un enfoque performativo de enseñanza y aprendizaje* [trabajo de fin de máster]. Universidad Nebrija.
- Prior, B. y Flores, M. E. (2023). La construcción del profesor performativo para la enseñanza de español como lengua adicional: un estudio de caso. *Revista Acotaciones*, 51(1), 301-332. <https://doi.org/10.32621/acotaciones.2023.51.12>

- Sağlamel, H. y Kayaoğlu, M. N. (2013). Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal*, 44(3), 377-394. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688213500597>
- Sambanis, M. (2016). Drama activities in the foreign language classroom- considerations from a didactic-neuroscientific perspective. En S. Even y M. Schewe (eds.) *Performativ Teaching, Learning, Research – Performatives Lehren, Lernen, Forschen* (pp. 206-221). Schibri Verlag.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 7(1), 5-23. <http://dx.doi.org/10.33178/scenario.7.1.2>
- Stinson, M. y Freebody, K. (2006). The DOL project: A investigation into the contribution of process drama to improved results in English oral communication. *Youth Theatre Journal*, 20, 27-41. <http://dx.doi.org/10.1080/08929092.2006.10012585>
- Swain, M. (2013). *The inseparability of cognition and emotion in second language learning*. Cambridge University Press.
- Via, R. A. (1976). *English in Three Acts*. The University Press of Hawaii.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>

Enseñando con emoción una segunda lengua en la infancia

CARMEN RODRÍGUEZ CASTELLANO
University of Technology, Jamaica
carmen_661@yahoo.es

1. Introducción

Desde el nacimiento, el aprendizaje de la lengua está vinculado al reconocimiento y la interpretación de los estímulos emocionales. Sin embargo, a pesar de que el desarrollo de la semántica de las palabras que denotan emoción se desarrolla a lo largo de la infancia, numerosos estudios confirman que no llega a igualarse a la de los adultos hasta la adolescencia (Baron-Cohen *et al.*, 2010; Nook *et al.*, 2017). No llegar a tener las mismas semánticas de emocionalidad que el adulto no es sinónimo de que su percepción emocional sea incompleta, sino de que es diferente, única, algo que los define y los identifica como lo que son y no tanto como lo que serán. Esta singularidad se acompaña de una manera más libre y creativa de percibir e interpretar el mundo, lo que debería ser un punto de referencia cuando se diseñan y plantean estrategias de enseñanza en L2.

En este trabajo pretendemos mostrar los hallazgos que actualmente nos revela la ciencia sobre los extraordinarios capacidades filogenéticas y recursos cognitivos y biológicos con los que desde la infancia se adquiere una lengua. Nuestro objetivo es incorporar una nueva perspectiva del potencial como aprendientes de una L2 durante su niñez, con el fin de ajustar las propuestas de enseñanza y llevar al aula un aprendizaje más significativo.

A lo largo de este capítulo, describiremos aspectos del aprendizaje lingüístico en la infancia y, en particular, del desarrollo

del lenguaje emocional durante este periodo. También veremos cómo el sistema somatosensorial es fundamental en la interpretación de los estímulos lingüísticos y cómo la lengua captura la experiencia corporal que explica la variabilidad del lenguaje emocional entre culturas. Describiremos, además, la relevancia de la información emocional y social en el aprendizaje y procesamiento lingüístico y el efecto del movimiento corporal y la emocionalidad en funciones cognitivas como la memoria. Asimismo, se muestran contextos que llevan a la reflexión sobre los diferentes aspectos a los que deberían ser expuestos los aprendices de una L2 en edad infantil.

Finalmente, se sugieren estrategias de enseñanza L2 tomando como referente la capacidad asociativa y creativa de los niños y las niñas y su curiosidad, sin perder nunca el referente del juego y esa particular forma que tienen de percibir el mundo. Asimismo, será de utilidad a aquellos profesores de L2 que sienten inquietud al no poder apoyarse en la palabra escrita cuando su alumnado aún no ha alcanzado la edad en que se desarrolla el aprendizaje de la lectoescritura.

2. El genio del idioma en la niñez

2.1. El genio del idioma en las primeras etapas de vida

Los procesos de adquisición, comprensión y producción del lenguaje requieren de una gran capacidad computacional. Hoy en día, aún es un reto para la neurociencia ofrecer una explicación completa sobre la eficiencia y rapidez con que se aprende la lengua en la infancia (Kuhl, 2014). Sin embargo, los avances técnicos en las ciencias cognitivas han hecho posible descubrir que los bebés poseen un extraordinario repertorio de capacidades cognitivas y conocimientos. Desde el nacimiento parecen comprender las leyes del mundo físico y, así, dan muestras de intuiciones sobre aritmética, física, probabilidad o geometría (Dehaene, 2020). Por ejemplo, perciben los números desde que tienen unas horas de vida, saben que los objetos ocupan espacio, que dos no pueden ocupar el mismo lugar y esperan que la trayectoria de un objeto en el espacio y en el tiempo sea continua (Dehaene, 2020). Son intuiciones físicas que no se aprenden, sino

que están integradas genéticamente a través de miles de años de evolución y experiencia en un entorno de materia, espacio y tiempo. El cerebro de un recién nacido ya tiene un andamiaje neuronal altamente especializado. Este cableado neuronal explica su habilidad para aprender tan rápidamente (Dehaene, 2020; Pinker, 2007). Son genios computacionales, capaces de procesar probabilidades y extraer conclusiones sofisticadas, sin necesidad de aprendizaje previo. Si ven a una persona sacar bolas rojas de una caja, se sorprenderán si alguien abre la caja y hay una mayor cantidad de bolas amarillas, deduciendo, además, que la persona que sacaba las bolas prefería el color rojo (Kushnir *et al.*, 2010). De la misma forma los bebés vienen dotados de predisposiciones innatas específicas necesarias para la adquisición lingüística (Dehaene, 2020; Pinker, 2007). Son capaces de discriminar la lengua materna entre otras lenguas, incluso de manera visual, mediante la visualización de gestos y movimiento de labios, o de reconocer fonemas específicos entre diferentes lenguas a las que se les expone (Costa, 2017). Esta capacidad es el producto de fuertes regularidades estadísticas en la percepción de los estímulos lingüísticos y hace posible, por ejemplo, la distinción entre fonemas pertinentes y redundantes, necesarios para el reconocimiento de las palabras y el discurso y también para la producción de la lengua. Es lo que se llama *percepción categórica*, que permite percibir aquellos elementos que pertenecen a clases diferentes como más diferentes y aquellos que pertenecen a una misma categoría como más similares entre sí (Lindquist *et al.*, 2022). En el primer año, los bebés van poniendo a punto su sistema de producción del habla y sobre el año y medio comienza una producción de vocabulario extraordinaria que asciende al ritmo de una palabra nueva cada dos horas (Pinker, 2007). Cuando comienzan a formar enunciados de dos palabras, su comprensión lingüística es mucho mayor que aquella que es capaz de producir. Es capaz de entender frases largas y compuestas, y con ello el orden y la relación de significado entre los sintagmas. Por lo tanto, hemos de tener en cuenta que el nivel de desarrollo de su producción lingüística no es una muestra de su conocimiento lingüístico, sino que lo excede (Dehaene, 2020; Pinker, 2007).

2.2. Periodo sensible para aprender una segunda lengua

Una vez que un individuo ha completado su adquisición de lengua materna, en torno a los cuatro años, su cerebro pierde progresivamente su extraordinaria capacidad para el aprendizaje de otra (Jacobs, 1988; Schumann, 1994).

Varios estudios muestran el desarrollo de ciertas estructuras cerebrales como resultado de actividades intensas y de larga duración, como el bilingüismo o la formación y la práctica musical (Hayakawa y Marian, 2019; Zatorre, 2013). Hablar varios idiomas o saber manejar instrumentos musicales compromete la construcción de mapas de conectividad entre sonidos y órdenes motoras, creando rutas entre regiones cerebrales auditivas y motoras (Birdsong, 2018; Zatorre, 2013). El lenguaje modifica estas vías cerebrales que completan su desarrollo en torno a los 12 o 14 años. Un estudio reciente (Vaquero *et al.*, 2020) revela que estas áreas muestran un mayor desarrollo y conectividad en hablantes bilingües simultáneos que empezaron la adquisición de las lenguas en su primer año de vida. Este hallazgo es una evidencia de que realmente existe un periodo sensible. Una realidad que nos muestra la potencialidad para el aprendizaje de idiomas en la infancia.

3. Adquisición de la lengua: emoción y movimiento

3.1. Movimiento y emoción en la adquisición de la lengua

¿Cuál es el rol de las emociones en la adquisición de la L1? Los bebés muestran una alta sensibilización atencional hacia las expresiones faciales, la mirada, la voz o el movimiento biológico de sus cuidadores. Son estímulos emocionales que activan sistemas urgentes de procesamiento cognitivo y representan una ventaja en el acceso a los recursos urgentes de respuesta (Adolphs, 2001; Belin *et al.*, 2011; León, 2013). Esto nos permite interpretar la información social muy rápidamente y, por ello, anticipar reacciones eficientes en nuestra interacción comunicativa con los otros. Los bebés son capaces de reconocer las emociones pri-

márias biológicas en las expresiones faciales de sus cuidadores de forma innata (Lindquist *et al.*, 2022). Es más, son capaces de distinguir entre un rostro y otro objeto desde el útero (Dehaene, 2020). Esta capacidad será imprescindible para desarrollar las semánticas de las emociones, ya que las fuertes regularidades estadísticas perceptivas en la atención e interpretación de los rostros y expresiones emocionales permiten integrar esta información visual con la auditiva. A su vez, esta integración favorece el aprendizaje de las reglas fonotácticas, patrones de entonación y acentuación, combinaciones de sonidos, segmentación de palabras, la formación del repertorio fonológico, el establecimiento del significado de las palabras y el desarrollo del vocabulario (Costa, 2017; Khul, 2007, 2014). Junto a ello, la experiencia en un entorno cultural determinado hace posible la adquisición de nuevas representaciones faciales asociadas a conceptos de emoción, mediante pistas asociativas entre las palabras y el estímulo social (Lindquist *et al.*, 2022).

Además, desde el nacimiento se van creando asociaciones o evaluaciones emocionales en relación con los objetos del entorno. Las estructuras del cerebro emocional, como la amígdala, funcionan como interfaces de aprendizaje de las emociones mediante la creación de un vínculo o asociación (marcadores somáticos) (Damasio, 2013) entre nosotros y los objetos en nuestras interacciones con el medio (Yuste, 2021).

Estos hallazgos muestran que la adquisición de una lengua transciende la memorización de *input* lingüístico. La adquisición de una lengua implica la construcción de una arquitectura neuronal formada a partir de una red de instancias somatosensoriales y emocionales resultado de la interacción con el entorno desde los primeros meses de vida.

En 2023, Gordon y su equipo de investigación descubrieron la base neurobiológica de esta conexión entre el cerebro, la mente y el cuerpo, un mapeo cortical que han denominado *red somato-cognitiva* (SCAM). El hallazgo más revelador ha sido, el descubrimiento de espacios corticales intercalados en la red sensoriomotora parietal.

Estos espacios corticales están implicados en estructuras de pensamiento y, si bien no representan el movimiento de las partes del cuerpo de forma directa, son un nódulo de integración del movimiento de esas partes del cuerpo con la sensación del

yo, con la voluntad de acción y su coordinación con el resto del organismo. Estas áreas comparten las funciones mentales orientadas a objetivos con aquellas que controlan la actividad fisiológica del organismo, como la respiración y el ritmo cardíaco.

El descubrimiento de esta red es sumamente importante, puesto que aporta el correlato fisiológico a las teorías que se fundamentan en la conexión entre el cuerpo y la interacción con el entorno y la cognición. Por ejemplo, la teoría de cognición corporizada, la teoría de la simulación (Gallese, 2013) o del lenguaje (aproximación multimodal).

3.2. El efecto de la música y el movimiento corporal en la memoria

La SCAM nos revela un sistema cognitivo, emocional y fisiológico profundamente conectado. Ahora podemos entender por qué los estímulos emocionales y motores modulan el procesamiento de la información, mejorando funciones cognitivas como la memorización. La exposición a la música mejora la memorización, debido a las respuestas que produce en el estado afectivo, emocional y corporal. Los estudios concluyen que se trata de un cambio fisiológico y, como tal, han determinado que la música, las emociones y la memoria están estrechamente relacionadas (Díaz Abraham *et al.*, 2021; Rickard *et al.*, 2012). Varios estudios han comprobado que la música relajante (con modalidades armónicas menores, ritmos lentos y timbres cálidos) inhibe el efecto de la información emocional negativa, equiparándola a la información neutra (Rickard *et al.*, 2012; Justel *et al.*, 2015). Sin embargo, la música de mayor intensidad excitadora (con modalidades armónicas mayores, ritmos rápidos o timbres estridentes) produce el efecto contrario y, en el mismo contexto informativo, permite recordar más la información emocional negativa y también la neutra (Justel *et al.*, 2015).

El movimiento corporal y la intensidad de la actividad física modula también el recuerdo de la información. Estudios de memoria incidental realizados con ejercicio (por ejemplo, de actividad aeróbica) que requería un metabolismo energético a base de oxígeno (Amstrong y Welsman, 2007) y de liberación de hormonas adrenales en sangre, revelaron que su efecto modulaba la recuperación de la información, incluso cuando el ejercicio físico

ocurría veinte minutos tras la exposición a la información. Las acciones motoras están relacionadas con la afectación de los estados emocionales y el pensamiento, y esto, a su vez, está relacionado con la plasticidad neuronal (Castellanos, 2022). Esto nos revela que el cuerpo en sí mismo contiene un conjunto completo de herramientas de percepción, cognición y aprendizaje, solo con la exposición al medio físico y sensorial, que debemos necesariamente implementar en las clases de L2 para niños y niñas.

4. Emoción, creatividad y curiosidad en la infancia

En la infancia se va adquiriendo vocabulario muy temprano con la asociación de los referentes sonoros a los objetos. Aunque el mapeo de esta asociación es temprano y rápido, ello no significa que los niños y niñas completen el significado que estos términos tienen para las personas adultas (Lindquist *et al.*, 2022). Se necesitan muchos años para completar una representación conceptual de todo el dominio semántico (Baron-Cohen *et al.*, 2010). En cuanto al dominio emocional, diversos estudios han mostrado que alrededor de los 28 a 36 meses ya se han aprendido palabras que etiquetan emociones básicas (Nook *et al.*, 2017; Widen y Rusell, 2008). Se ha observado que entre los 4 y los 11 años el tamaño del léxico emocional se duplica cada dos años (Baron-Cohen *et al.*, 2010; Li y Yu, 2015; Nook *et al.*, 2020) y que, partir de los 12 años, sigue madurando el vocabulario emocional hasta los 18 años (Nook *et al.*, 2020). Además, estos estudios muestran una prioridad de adquisición de palabras de carga emocional positiva frente a las negativas desde los primeros años de vida (Baron-Cohen *et al.*, 2010, Li y Yu, 2015, Shabrack y Lindquist, 2019). En un estudio reciente (Sabater *et al.*, 2023) se investigó la adquisición de palabras que no describen estados afectivos, sino que están cargadas de emoción (*tarta, tumba, arco iris*, etc.). Sus resultados también mostraron la adquisición prioritaria de palabras con carga emocional positiva.

La investigación sobre el desarrollo del léxico emocional en la infancia se centra en describir su aprendizaje y adquisición explorándolo objetivamente como una fase dentro de la evolución hacia las semánticas consolidadas de la edad adulta. En sus resultados muestran, por ejemplo, que los niños y niñas hacen uso

del vocabulario emocional sin captar por completo su significado en el modo en que lo entienden los adultos (Ameel *et al.*, 2008; Saji *et al.*, 2015, en Hinojosa y Sabater, 2022). Asimismo, remarcan una priorización por el aprendizaje de palabras de significado más amplio e inespecífico, a diferencia de los y las adolescentes que ya muestran un uso más específico de conceptos emocionales tal y como los usan las personas adultas (Shablack y Lindquist, 2019).

Sin embargo, no se explora el efecto de esta forma particular de procesar el lenguaje emocional en otros aspectos del aprendizaje o en sus capacidades cognitivas. Es posible que la particular manera de percibir el vocabulario emocional (más inespecífico y de uso más amplio, más positivo que negativo) se deba a que favorece una experiencia perceptiva necesaria en esta etapa y que sea algo más que solo una fase dentro de un proceso de desarrollo aún no terminado.

Hallazgos sobre las conexiones neuronales en los hemisferios señalan que conforme desarrollamos un mayor conocimiento del lenguaje (semántica y sintaxis) los patrones lingüísticos se fijan de forma muy sólida especialmente en el hemisferio izquierdo (Goldberg, 2019). Los patrones consolidados y poco flexibles del hemisferio izquierdo permiten una mayor eficiencia adaptativa en el entorno y el medio social, pero con la desventaja de hacernos percibir el mundo de forma preconcebida y predecible (Goldberg, 2019). En estudios de estimulación transcranial de inhibición del hemisferio izquierdo (Snyder *et al.*, 2003), se muestra la resolución de tareas con una mayor flexibilidad y asimilación de patrones más novedosos propios del hemisferio derecho, resultado de una mayor libertad para percibir otras soluciones que implican más creatividad. De la misma forma, algunos pacientes con lesión cerebral en el hemisferio izquierdo ganan en libertad creativa. Estas actitudes y respuestas son propias de la infancia, donde la emocionalidad, la creatividad y la curiosidad definen la percepción infantil.

5. Aproximación didáctica

Todos estos hallazgos son fundamentales para guiarnos en la propuesta de actividades en la clase de L2.

El enfoque didáctico no solo debería centrarse en el aprovechamiento de contenidos (léxico, funciones comunicativas, contenidos gramaticales y culturales, entre otros), sino también en asegurar un escenario experiencial sensoriomotor que integre aspectos emocionales y que amplie posibilidades perceptivas más allá de las limitadas por los patrones cognitivos propios de los adultos.

5.1. El juego, algo más que una actividad divertida

Mora (2014) describe la importancia de la *curiosidad* en el aprendizaje en la infancia. La define como uno de los ingredientes básicos de la emoción. La curiosidad crea un estado emocional imprescindible en el aprendizaje, ya que este se basa en indagar y conocer aquello que le es nuevo e interesante. Señala que es la curiosidad la que prioriza la atención en un estímulo o evento y la que intensifica la motivación de aprendizaje.

Asimismo, indica que en la primera infancia el juego es una conducta que permite aprender a través de la curiosidad. Es una actividad innata en la infancia que, además, favorece los factores afectivos positivos: satisfacción, alegría, autoestima, etc. Por consiguiente, el uso de la L2 en actividades infantiles lúdicas favorecerá la evaluación positiva de la experiencia de aprendizaje de la lengua (Schumann, 1999).

Cuando se enseña una L2 a estudiantes en edad infantil, se debería dar un tiempo, un espacio y una remarcada prioridad a los recursos biológicos que forman parte del cableado de la cognición y el aprendizaje lingüístico. El área de recreo ofrece una oportunidad de aprendizaje fundamental. Es un espacio en el que un grupo de niños y niñas comienzan a jugar, lo que activa sus redes somatocognitivas, la red neuronal que conecta la cognición, las emociones, las sensaciones, los estados interoceptivos de bienestar con el ritmo cardiaco y la respiración, la propiocepción y la actividad del sistema autónomo.

El área de recreo es un escenario decisivo de aprendizaje para seguir perfilando el cableado neuronal en el desarrollo de una lengua, un cableado conectado al movimiento vital y biológico del propio cuerpo mientras se interactúa con un grupo social. De la interacción con el grupo surgen experiencias, instancias fisiológicas asociadas a la L2 y los estímulos sociales (rostros, expre-

siones faciales, movimiento biológico) para la creación de semánticas emocionales (Lindquist, 2022).

Cualquier juego de grupo es una oportunidad para el aprendizaje significativo de vocabulario, expresiones y contenidos en L2. Es suficiente añadir a las reglas de cada juego el uso de la L2. Así, en las carreras, en la competición, se tapan los ojos y se palpan rostros y superficies, se adivina, se salta, se corre, se grita, se ríe, se persigue, se huye, se respira profundamente, se liberan tensiones, se aprende la L2 con todos los recursos biológicos que procura la red somatocognitiva, junto con esas capacidades lingüísticas del periodo sensible. En el juego se practican expresiones para animar o dar instrucciones a un compañero, manifestar alegría o contrariedad, describir, nombrar y asociar etiquetas con objeto, etc.

Además de un espacio que permita el juego y la actividad física, el uso de la L2 debería implementarse en contextos multisensoriales. Por ejemplo, en el comedor del centro escolar. La experiencia perceptiva sensorial del gusto y el olfato, el uso de los utensilios en relación con el movimiento corporal, la activación del sistema entérico y el flujo sanguíneo favorece el aprendizaje corporizado de la lengua. En los centros académicos hay múltiples oportunidades para que se use la lengua meta en contextos con movimiento y estímulos emocionales, por ejemplo, en educación física, clases extraescolares de danza, instrumentos musicales, deportes, etc. El aprendizaje natural de la L1 requiere movimiento y emoción. La L2 no se puede adquirir con un cuerpo estático, en sillas y papel.

5.2. Creatividad y curiosidad

El filósofo francés Jean Jacques Rousseau señalaba que «la infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir y nada hay más insensato que querer sustituirlas por las nuestras». De la misma forma, Loris Magaluzzi (2001) basó el método pedagógico de sus escuelas en priorizar la percepción de los niños y las niñas por encima de la de los educadores, pues consideraba que los sistemas educativos convencionales limitaban la potencialidad de aprendizaje de la infancia.

El adulto percibe el mundo de forma preconcebida y predecible debido a los patrones consolidados, eficientes, pero poco flexibles del hemisferio izquierdo (Goldberg, 2019). En un estudio se ha comprobado que la atención selectiva del adulto es

mayor que la de los niños de 4-5 años, algo que le permite tomar decisiones más eficientes y específicas. Sin embargo, los niños de esta edad superan al adulto a la hora de fijarse y memorizar detalles poco relevantes para la tarea en curso, pero que podrían ser cruciales para decisiones futuras (Weichart, 2024). Es decir, los niños y las niñas tienen una atención extendida y menos concreta y eso les aporta cierta ventaja sobre los adultos para encontrar respuestas y soluciones. Atienden el mundo de otra manera, perciben de forma única y singular. ¿No resultaría incongruente plantear actividades didácticas para el adulto que se centren en una atención expandida, cuando la suya es selectiva? De la misma forma que se ajustan las actividades según la atención y cognición del adulto, la percepción de los niños y las niñas tendría que ser el referente para la creación de materiales y actividades en L2 dirigidas a este grupo de edad.

Si un adulto se fija en los primeros recuadros de la imagen (figura 1) ve un círculo y luego dos. Al mirar el resto de la serie, comprueba que las formas circulares se han ido convirtiendo en diferentes objetos y utensilios hasta llegar a representar la imagen de un coche. Iniciar un dibujo en una pizarra guía la curiosidad del niño de una forma diferente al adulto. El adulto interpreta cada nueva imagen y anticipa un contexto poco creativo y flexible, pero que le permitirá realizar con eficiencia una posible

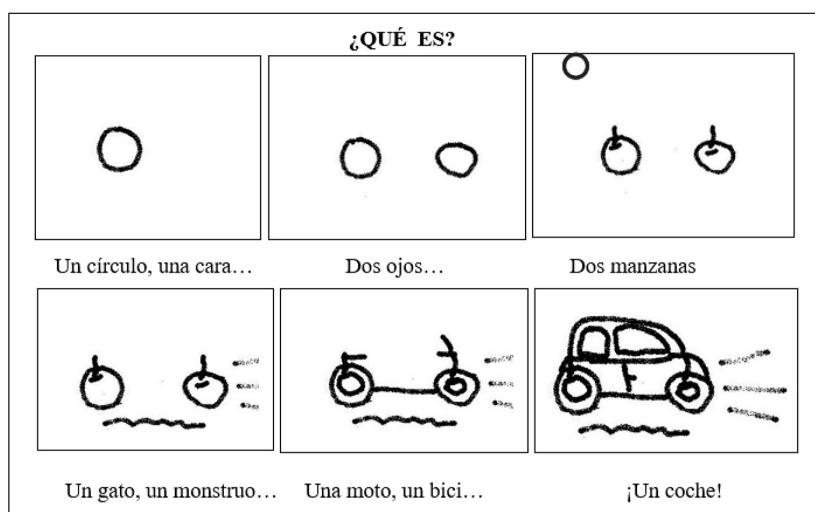


Figura 1. Ejemplo de modos de atención de niños/as y adultos

tarea. Mientras, los niños y las niñas tienen una proyección de posibilidades más amplia, menos concreta, más creativa sobre lo que puede venir o puede ocurrir. Los educadores pueden orientar cada viñeta al desarrollo de una historia, una actividad, una posibilidad y mantener con ello su curiosidad y su atención activa. Convertimos, así, su creatividad en una herramienta de motivación, atención y memorización de contenidos.

Para ejemplarizar esta aproximación didáctica desde la que abordar la enseñanza de cualquier contenido, tomemos una actividad convencional de los libros de textos de L2 para niños cuando se aprenden y practican las partes del cuerpo. Estos materiales suelen incluir alguna silueta de una persona y una lista de vocabulario asociado al lado. La actividad de relación de etiqueta léxica con la parte del cuerpo es una dinámica de aprendizaje previsible para el adulto. Sin embargo, resulta poco motivadora para la percepción infantil e incluso sin sentido desde su perspectiva.

La tarea cambia completamente si preguntamos oralmente qué es cada palabra y el alumnado responde a la pregunta repitiendo la palabra e indicando dónde está en su propio cuerpo. El profesorado dibuja en la pizarra una figura humana reflejando en esta cada error o acierto. El resultado será una figura sin sentido para nosotros (figura 2), pero muy divertida para los niños y



Figura 2. Resultado de actividad en la que el profesorado dibuja en la pizarra una figura humana a partir de cada error o acierto

las niñas de hasta 8 años. El movimiento corporal y la respuesta emocional positiva contribuyen a una mejor memorización del léxico. La respuesta afectiva positiva, la risa y la alegría, junto a la imagen incongruente creada a partir de sus errores constituye una respuesta emocional de agrado, un marcador somático (Damasio, 2013). Los marcadores somáticos se almacenan en la memoria e influirán en decisiones futuras relacionadas con el aprendizaje de L2. Si la experiencia es negativa, por ejemplo, una actividad aburrida o irritante, el marcador somático podrá influir negativamente sobre la toma de decisiones en el aprendizaje, por ejemplo, evitando completar actividades, participar en clase, generando evaluaciones negativas inconscientes sobre el proceso de aprendizaje, etc. Por este motivo, es tan importante una aproximación ajustada a al perfil perceptivo y cognitivo a estas edades.

6. Conclusiones

Durante la primera infancia, los niños y niñas son capaces de interpretar la información emocional y lingüística y aprender la lengua gracias a capacidades filogenéticas únicas en este periodo del desarrollo. Además, la percepción de movimiento y su experiencia somatosensorial dentro de un grupo social y de interacción con el medio es fundamental en el desarrollo de su lengua.

Por su parte, la neurociencia destaca la curiosidad infantil por descubrir y explicarse los eventos y objetos que encuentran y destacan su papel fundamental en el aprendizaje significativo. Unido a ello, la creatividad les permite configurar un mundo inteligible y lleno de posibilidades más allá de los patrones preconcebidos y predecibles de los adultos. Todos estos hallazgos, representan una oportunidad para la enseñanza, ya que revelan un perfil cognitivo, una arquitectura neuronal que predispone al aprendizaje de una manera singular, mediante la curiosidad, la indagación y la creatividad en la resolución de problemas o en su manera de concebir los estímulos. Conocimientos que hay que aprovechar en la implementación de actividades en este periodo crítico y de enormes posibilidades para el aprendizaje lingüístico. También nos revelan que el adulto ve la realidad con un sistema de patrones cognitivos y perceptivos fijos que no le permiten percibir ni procesar los estímulos con tantas posibili-

dades como en la infancia. Este hecho nos lleva a replantearnos la necesidad de salvar esta percepción limitada de conocimiento para acercarnos al mundo de los niños y niñas y proponer estrategias que respeten y favorezcan su singular forma de percibir y aprender.

7. Referencias

- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 11, 231-239. [https://doi.org/10.1016/S0959-4388\(00\)00202-6](https://doi.org/10.1016/S0959-4388(00)00202-6)
- Ameel, E., Malt, B. y Storms, G. (2008). Object naming and later lexical development: From baby bottle to beer bottle. *Journal of Memory and Language*, 58(2), 262-285. <https://doi.org/10.1016/J.JML.2007.01.006>
- Armstrong, N. y Welsman, J. R. (2007). Aerobic fitness: what are we measuring? *Pediatric Fitness*, 50, 5-25. <https://doi.org/10.1159/000101073>
- Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y. y Hill, J. (2010). Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: A developmental survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2, 109. <https://doi.org/10.3389/fnevo.2010.00109>
- Belin, P., Bestelmeyer, P. E., Latinus, M. y Watson, R. (2011). Understanding voice perception. *British Journal of Psychology*, 102(4), 711-725. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2011.02041.x>
- Birdsong, D. (2018). Plasticity, variability and age in second language acquisition and bilingualism. *Frontiers in Psychology*, 9, 81. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00081>
- Castellanos, N. (2022). *Nuerociencia del cuerpo: cómo el organismo esculpe el cerebro*. Kairós.
- Costa, A. (2017). *El cerebro bilingüe: La neurociencia del lenguaje*. Debate.
- Damasio, A. (2013). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Planeta Colección Booklet.
- Dehaene, S. (2020). *How we learn: The new science of education and the brain*. Penguin UK.
- Díaz Abrahan, V., Shiffres, F. y Justel, N. (2021). Impact of music-based intervention on verbal memory: an experimental behavioral study with older adults. *Cognitive Processing*, 22(1), 117-130. <https://doi.org/10.1007/s10339-020-00993-5>

- Gallese, V. (2013). Mirror neurons, embodied simulation and a second-person approach to mindreading. *Cortex*, 49(10), 2954-2956. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.09.008>
- Goldberg, E. (2019). Creatividad. *El cerebro humano en la era de la innovación*. Planeta.
- Gordon, E. M., Chauvin, R. J., Van, A. N., Rajesh, A., Nielsen, A., Newbold, D. J., Dosenbach, N. U. *et al.* (2023). A somato-cognitive action network alternates with effector regions in motor cortex. *Nature*, 617(7960), 351-359. <https://doi.org/10.1038/s41586-023-05964-2>
- Hayakawa, S. y Marian, V. (2019). Consequences of multilingualism for neural architecture. *Behavioral and Brain Functions*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s12993-019-0157-z>
- Jacobs, B. (1988). Neurobiological differentiation of primary and secondary language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 10(3), 303-337. <https://doi.org/10.1017/S0272263100007476>
- Justel, N., Abrahan, V., Castro, C. y Rubinstein, W. (2015). Efecto de la música sobre la memoria emocional verbal. *Anuario de investigaciones*, 22(2), 297-302.
- Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning «gated» by the social brain? *Developmental science*, 10(1), 110-120. <https://doi.org/10.1111/J.1467-7687.2007.00572.X>
- Kuhl, P. K. (2014, enero). Early language learning and the social brain. In *Cold Spring Harbor Symposia on Quantitative Biology*, 79, 211-220. Cold Spring Harbor Laboratory Press.
- Kushnir, T., Xu, F. y Wellman, H. M. (2010). Young children use statistical sampling to infer the preferences of other people. *Psychological Science*, 21(8), 1134-1140. <https://doi.org/10.1177/0956797610376652>
- León, D. A. (2013). *Introducción a la cognición social y la neurociencia social cognitiva. Contextos en Psicología*, 9(1), 12. https://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/8992/4_IntroduccionCognicion-ConTextos9.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Li, Y. y Yu, D. (2015). Development of emotion word comprehension in Chinese children from 2 to 13 years old: Relationships with valence and empathy. *PLOS One*, 10(12), e0143712. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143712>
- Lindquist, K. A., Jackson, J. C., Leshin, J., Satpute, A. B. y Gendron, M. (2022). The cultural evolution of emotion. *Nature Reviews Psychology*, 1(11), 669-681. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00105-4>

- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación*. Alianza.
- Nook, E. C., Sasse, S. F., Lambert, H. K., McLaughlin, K. A. y Somerville, L. H. (2017). Increasing verbal knowledge mediates development of multidimensional emotion representations. *Nature Human Behaviour*, 1(12), 881-889.
- Nook, E. C., Stavish, C. M., Sasse, S. F., Lambert, H. K., Mair, P., McLaughlin, K. A. y Somerville, L. H. (2020). Charting the development of emotion comprehension and abstraction from childhood to adulthood using observer-rated and linguistic measures. *Emotion*, 20(5), 773.
- Pavlenko, A. (2002). Emotions and the body in Russian and English. *Pragmatics & Cognition*, 10(1-2), 207-241. <https://doi.org/10.1075/PC.10.12.10PAV>
- Pinker, S. (2007). *The language instinct* (1994/2007). Harper Collins.
- Rickard, N. S., Wong, W. W. y Velik, L. (2012). Relaxing music counters heightened consolidation of emotional memory. *Neurobiology of Learning and Memory*, 97(2), 220-228. <https://doi.org/10.1016/J.NL.2011.12.005>
- Rowlands, M. (2010). *The new science of the mind: From extended mind to embodied phenomenology*. Mit Press.
- Sabater, L., Ponari, M., Haro, J., Fernández-Folgueiras, U., Moreno, E. M., Pozo, M. A., Hinojosa, J. A. et al. (2023). The acquisition of emotion-laden words from childhood to adolescence. *Current Psychology*, 42(33), 29280-29290. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03989-w>
- Saji, N., Asano, M., Oishi, M. e Imai, M. (2015). How do children construct the color lexicon?: Restructuring the domain as a connected system. En *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 37.
- Shabrack, H. y Lindquist, K. A. (2019). The role of language in emotional development. En V. LoBue, K. Perez-Edgar y K. Buss (eds.). *Handbook of Emotional Development* (pp. 451-478). Springer.
- Schumann, J. H. (1999). A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. *Affect in language learning*. Cambridge UP. https://escholarship.org/content/qt67t218xm/qt67t218xm_noSplash_0a05a1544a915477ec9ec3704e84d0cc.pdf
- Snyder, A. W., Mulcahy, E., Taylor, J. L., Mitchell, D. J., Sachdev, P. y Gandevia, S. C. (2003). Savant-like skills exposed in normal people by suppressing the left fronto-temporal lobe. *Journal of Integrative*

- Neuroscience*, 2(02), 149-158. <https://doi.org/10.1142/S0219635203000287>
- Vaquero, L., Rousseau, P. N., Vozian, D., Klein, D. y Penhune, V. (2020). What you learn & when you learn it: Impact of early bilingual & music experience on the structural characteristics of auditory-motor pathways. *NeuroImage*, 213, 116689. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116689>
- Weichart, E. R., Unger, L., King, N., Sloutsky, V. M. y Turner, B. M. (2024). «The eyes are the window to the representation»: Linking gaze to memory precision and decision weights in object discrimination tasks. *Psychological Review*, 131(4), 1045-1067. <https://doi.org/10.1037/rev0000475>
- Widen, S. C. y Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive development*, 23(2), 291-312. <https://doi.org/10.1016/J.COGLDEV.2008.01.002>
- Yuste, R. (2021). *Lectures in Neuroscience*. Columbia University Press.
- Zatorre, R. J. (2013). Predispositions and plasticity in music and speech learning: neural correlates and implications. *Science*, 342(6158), 585-589. <https://doi.org/10.1126/science.1238414>

SEGUNDA PARTE

Factores emocionales en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua de instrucción en el contexto educativo obligatorio: algunos recursos para el profesorado

ARÁNZAZU BERNARDO JIMÉNEZ
Universidad de Castilla-La Mancha
Aranzazu.bernardo@uclm.es

1. Introducción

El presente capítulo se desarrolla a través de tres conceptos clave. Por un lado, se enfoca en el *español como lengua de instrucción* (ELI), es decir, en el aprendizaje de contenidos curriculares a través del *español como segunda lengua* (EL2), centrado en contextos educativos fundamentalmente formales. Por otro, se describe la influencia de factores emocionales que deciden, en numerosas ocasiones, lo exitoso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se facilitan al profesorado algunas herramientas de alcance pedagógico y didáctico que mejoran aquellos aspectos del aprendiente que quedan influidos por los denominados factores emocionales.

La *lengua de instrucción* (LI) se define como «una lengua usada en la escuela como instrumento para la enseñanza-aprendizaje de los saberes» (Mendoza, 1998, citado en López, 2007). El uso de la palabra *instrumento* en la definición es esencial para entender la lengua de instrucción como una herramienta pedagógica. La enseñanza de ELI a niños y adolescentes migrantes no hispanohablantes tiene un objetivo fundamental: capacitarlos

lingüísticamente para la comunicación e interacción en contextos tanto de índole conversacional como académica.

En relación con el segundo concepto, en la actualidad la literatura especializada en la adquisición de segundas lenguas afirma que únicamente se obtendrá una visión parcial de cómo se aprende/adquiere una lengua si no se consideran, junto a los aspectos cognitivos, los factores afectivos o factores emocionales como parte fundamental de las características individuales del aprendiente. La inteligencia emocional y la inteligencia cognitiva son, pues, dos partes fundamentales y necesarias.

La enseñanza de español como lengua adicional a alumnado no hispanohablante en el sistema educativo español es un tema de interés para los especialistas. Esto ha llevado a la publicación de marcos generales en los que se reconoce como punto de inflexión necesario para la organización eficaz de este contexto, entre otros, la formación especializada del profesorado en las distintas etapas educativas tanto en enseñanza del español como segunda lengua como en español como lengua de instrucción.

2. La enseñanza de español como lengua de instrucción a niños/jóvenes migrantes no hispanohablantes en entornos educativos obligatorios

Es innegable el reto que la educación formal tiene en la actualidad en el ámbito del plurilingüismo y la multiculturalidad. El aprendizaje de lenguas adicionales y la capacidad de mediar y comprender entre dos culturas es un aprendizaje competencial presente en todas las etapas educativas. No obstante, en esta línea, existe una perspectiva menos observada y que resulta un problema palpable, tanto para el profesorado como para el alumnado. Las estadísticas (Mahía y Medina, 2022) confirman la presencia en aumento de estudiantes no hispanohablantes en las aulas españolas (un 11 % del total del estudiantado en España). Esta población tiene dos retos paralelos, entre otros: la adquisición del español como segunda lengua y el acceso a los contenidos disciplinares de la etapa educativa correspondiente.

Surge aquí el término *Español Lengua de Instrucción* (ELI), especialmente utilizado en la literatura que abarca el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua (L2) en entorno escolar. M.ª Victoria López comenta que:

Los alumnos se ven expuestos a una comunicación especializada relacionada con usos propios de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas escolares. La realización lingüística de estos usos es lo que se denomina lengua de instrucción (LI). (López, 2007, p. 86)

Aunque ya hace dos décadas que los especialistas manifestaban la necesidad de atender a un nuevo paradigma multilingüe en la educación española respecto al aprendizaje del español como segunda lengua (Pastor Cesteros, 2004; Villalba y Hernández, 2008), en la actualidad se sigue considerando un reto social urgente, tanto en España como a nivel mundial, la formación docente especializada en la enseñanza de una lengua adicional que garantice la integración social del aprendiente, así como su acceso a los contenidos curriculares pertinentes (Portolés y Martí, 2020).

Para abordar las necesidades de estos estudiantes y hacer factible la instrucción rutinaria con el resto de los integrantes del aula, es crucial que las instituciones educativas cuenten con infraestructuras adecuadas y recursos específicos, tanto humanos como técnicos. Pese a que es imprescindible, esta enseñanza no cuenta con el apoyo suficiente ni con un encuadre concreto para que el profesorado pueda cubrir las necesidades del alumnado. Esto incluye, por poner algunos ejemplos, materiales didácticos diseñados específicamente para la enseñanza de ELI, documentos referenciales para la enseñanza del español como parte del currículo escolar o posibilidades formativas para que el profesorado pueda enfrentarse a la actual tesitura social.

Este contexto lleva a que todos los factores que influyen en la enseñanza de una LE, principalmente los emocionales, tengan aquí una significación superior a la de cualquier otro entorno.

3. Tres factores emocionales frecuentes en el aprendizaje de una segunda lengua: motivación, ansiedad y autoeficacia

Actualmente las emociones y la cognición humana forman parte de la mente al mismo nivel (Arabski y Wojtaszek, 2010). Así, el afecto y la cognición son vistos cada vez más como dos constructos multidimensionales interdependientes, siendo ambas dimensiones necesarias para la consecución de una lengua extranjera. Sin embargo, no son relativas la una a la otra.

Con el término *factores afectivos* o *factores emocionales*, la literatura alude a «los sentimientos, las emociones, las creencias, los estados de ánimo y las actitudes que influyen en nuestra conducta» (Arnold y Brown, 2000, p. 19).

En este capítulo se abarcan tres de los factores emocionales más estudiados en la adquisición de segundas lenguas: la motivación, la ansiedad y la autoeficacia, factores que pueden considerarse de especial relevancia en el contexto mencionado en el primer apartado y, sin duda, foco de atención de la investigación más actual.

3.1. Motivación

Adquirir una segunda lengua (L2) es un proceso motivacional que depende de cómo los aprendices perciben el valor y la experiencia del aprendizaje. Así, la motivación puede definirse como una explicación al esfuerzo, la implicación o la intensidad y la persistencia que un aprendiente dedica a las diferentes acciones requeridas en el proceso de aprender una lengua adicional.

La motivación ha sido y es concebida como el motor principal del alumnado en su aprendizaje de L2. Una misión principal del docente es perseguir esta motivación a través de diversas estrategias integradas en el proceso diario del aula. No obstante, la motivación no se consigue de manera inequívoca, sino que proviene de muy diferentes fuentes y depende de las necesidades y circunstancias de los estudiantes.

Las perspectivas de estudio de este constructo y su implicación en la adquisición de segundas lenguas han ido evolucionando. Gardner y Lambert (1972) propusieron que el valor y la

orientación que el aprendiz otorga a la lengua meta, así como sus actitudes, valores y creencias hacia la L2, subyacían a la motivación de este. Para ello, Gardner (1985a) definió el término *orientación motivacional* como las razones o motivos por los que un estudiante realiza su desempeño en la lengua que estudia. Estas razones pueden ser implicarse en la cultura y comunidad objeto de estudio, la ya clásica orientación integrada y, por otro lado, la orientación instrumental que abarca razones de estudio para conseguir beneficios más pragmáticos en el futuro.

Investigaciones posteriores (Bernardo *et al.*, 2014) añaden otras tipologías de orientación motivacional como la orientación requerida, donde señala a un alumno motivado a partir de los requerimientos de su entorno (padres, colegio, cultura, etc.).

Recién iniciado el siglo xxi, la investigación sobre motivación y enseñanza-aprendizaje de idiomas giró en torno al *self*, es decir, la motivación se conforma a partir de la percepción que el propio estudiante tiene ante su proceso de aprendizaje. Así, Deci y Ryan (2020), a partir de la teoría de la autodeterminación, proponían que la motivación viene dada por el grado de control que el alumno tiene respecto a su propio comportamiento en el aprendizaje. La idea se basa en apoyar dentro del aula tres necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación del alumno como fuentes fundamentales de motivación. La autonomía hace referencia al sentimiento de implicación por parte del alumno en las decisiones tomadas respecto a la adquisición del idioma; la competencia es la necesidad de sentirse eficaz a la hora de realizar tareas y afrontar desafíos; y, por último, la relación contempla un sentido de pertenencia a un grupo y la interrelación que se establece con los otros. Cuando estas necesidades están cubiertas, las personas tienden a mostrar una mayor motivación intrínseca. Para un alumnado no hispanohablante, el aprendizaje de contenidos curriculares en el entorno escolar no parece el mejor contexto para atender debidamente estas tres parcelas sin un apoyo pedagógico especializado.

Paralelamente, surge la teoría denominada *L2 Motivational Self System*, de Zoltan Dörnyei (2009). El autor propone como fuente de motivación la proyección del yo futuro del aprendiente en tres dimensiones. Por un lado, reconoce la visión de uno mismo como hablante competente en un idioma y lo denomina el Yo ideal en L2 (*Ideal L2 self*). Por otro, define una visión del

aprendiz respecto a sus propias obligaciones y responsabilidades en el proceso de aprendizaje (*Ought-to L2 self*). La tercera dimensión se denomina Experiencia de aprendizaje en L2 (*L2 learning experience*) que abarca la visión que el alumno tiene respecto al entorno, la metodología usada en el aula, su interacción con otros aprendices y nativos de la lengua meta, etc. Estas tres proyecciones futuras del alumno como aprendiente de una segunda lengua son fuente de motivación.

Papi *et al.* (2019) reconfiguraron esta teoría a partir de la bifurcación del yo L2 ideal y del yo «obligación» distinguiendo entre la visión que el propio individuo tiene de sí mismo y la visión que el estudiante tiene sobre lo que los demás esperan de él. Los autores afirman que el acercamiento al yo ideal en L2 permite al estudiante experimentar emociones positivas que fomentan la motivación, mientras que aquellos que no consiguen proyectarse como hablantes más o menos ideales presentarán emociones próximas al abatimiento o la ansiedad.

La investigación del *self* en la adquisición de segundas lenguas afirma que mejorar los yo ideales en un segundo idioma parece llevar a patrones de aprendizaje más adaptativos en términos de motivación, emoción y comportamiento (Mercer y Williams, 2014). Además, propone que los docentes fomenten la proyección del yo ideal en L2 en detrimento del yo de cumplimiento de las obligaciones, ya que el primero tiende a buscar oportunidades de aprendizaje del idioma y el segundo trata de minimizar o restringir el uso de la lengua (Mills, 2014).

Finalmente, en un plano muy semejante al descrito anteriormente, se establece una idea reciente con relación al concepto de *autoeficacia*, ya que este término responde a la habilidad autopercibida por alguien para desempeñar una tarea. El aumento de percepción de autoeficacia se correlaciona con el aumento de motivación. Se dedicará un apartado específico para desarrollar este constructo.

En suma, integrar técnicas y estrategias que fomenten las diferentes fuentes motivacionales del alumno de segundas lenguas en las actividades ordinarias puede conllevar, tal y como afirma la investigación más actual (Dörnyei, 2020), enormes beneficios en la creación de emociones positivas y, por tanto, en el mantenimiento de un filtro afectivo más propicio a los buenos resultados.

3.2. Ansiedad

Se puede asegurar que todos los aprendientes de idiomas, en algún momento de su vida, han sentido emociones de preocupación, incertidumbre, tensión física, falta de control, falta de atención, inseguridad e, incluso, miedo a enfrentarse a determinadas situaciones ante la segunda lengua. Estas emociones son una reacción generada ante un contexto o situación específica en el que, además, intervienen los rasgos propios del individuo. La ansiedad es el constructo bajo el que se recogen estas reacciones emocionales.

Distintas investigaciones (MacIntyre y Gardner, 1991; Horwitz y Young, 1991) han demostrado que la ansiedad en el lenguaje es independiente de la ansiedad general y que este estado está asociado a la consecución y desarrollo del aprendizaje de la lengua meta. La ansiedad se desarrolla en función de la exposición del individuo ante el aprendizaje o el uso de la lengua.

La ansiedad lingüística correlaciona negativamente principalmente con los resultados de aprendizaje de la L2, el procesamiento cognitivo y las habilidades lingüísticas. Además, la ansiedad lingüística influye en otros factores individuales del aprendiente como la personalidad, la motivación y otras emociones. Esta influencia es, para la mayoría de los investigadores, debilitadora, ya que produce efectos negativos en otras variables, tanto actitudinales como aptitudinales, que aminoran la capacidad del estudiante en muchos sentidos, especialmente en lo relativo al logro final, las destrezas orales –principalmente la auditiva– y la memoria (Botes *et al.*, 2020). Sin embargo, también existen defensores que proponen la ansiedad como un elemento facilitador (MacIntyre, 1995; Oxford, 1999). De este modo, la ansiedad permite a un aprendiz estar en un estado de alerta, de observación, hacia el nuevo conocimiento. Unos niveles de ansiedad adecuados o poco elevados no invalidarían el proceso de aprender, sino que lo activarían (Chakrabarti, 2012).

La pregunta obligatoria es qué provoca la ansiedad lingüística. Lamentablemente no hay una respuesta cerrada a esta cuestión. La ansiedad lingüística se encuentra en una combinación de circunstancias internas y externas al aprendiz (Sparks y Patton, 2014), rasgos de personalidad (Gregersen y Horwitz, 2002), prácticas docentes como una retroalimentación severa o poco

efectiva (Young, 1990), el contexto etnolingüístico (MacIntyre y Vincze, 2017), las orientaciones motivacionales o metas de aprendizaje (Papi, 2010; Papi y Khajavy, 2021) y otros factores (visto en Li, Hiver y Papi, 2022).

Se ha de tener muy presente que, si la ansiedad se produce rutinariamente en situaciones vinculadas a la L2, se crearán patrones a largo plazo ante este aprendizaje concreto (MacIntyre, 1999). Un alto nivel de ansiedad lingüística provoca reacciones conductuales como la evitación o la distracción (Krashen, 1981; Reeve, 2015), rechazando, así, cualquier implicación mínima en la actuación del alumno ante la L2 e interrumpiendo y alterando los diferentes procesos cognitivos en la fase de entrada del *input* lingüístico.

Por último, a pesar de que la ansiedad no puede eliminarse, sí puede reducirse, fomentando emociones positivas dentro del aula y garantizando el disfrute del aprendizaje de la lengua en sí mismo. Autores como Dewaele y Alfawzan (2018) y Teimouri (2017) confirman en sus trabajos que los estudiantes que experimentan altos niveles de disfrute en el aprendizaje de una lengua extranjera tienden a reportar niveles más bajos de ansiedad lingüística. Este disfrute puede provenir de una amplia variedad de factores, como el interés por la cultura del idioma, el apoyo social y la percepción de competencia del alumno. Estas tres características, de nuevo, son difíciles de promover en un entorno ELI. No obstante, el docente tiene la oportunidad de compensar los altos niveles de ansiedad activando emociones positivas durante la clase vinculados a estos factores.

3.3. Autoeficacia

En los últimos treinta años, han comenzado a proliferar investigaciones que han identificado la percepción de autoeficacia (*self-efficacy*) de los estudiantes como un componente afectivo clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Li, Hiver y Papi, 2022).

La autoeficacia, en su relación con el aprendizaje, afecta al proceso cognitivo de los aprendientes, lo que incluye la utilización de sus destrezas, la percepción de sus habilidades y la auto-regulación. Del mismo modo, la autoeficacia percibida influye en la motivación del alumnado hacia tareas concretas formando creencias sobre lo que puede o no puede hacer, cuánto esfuerzo

requiere dicha tarea, la perseverancia necesaria ante dificultades o su resistencia al fracaso (Mills, 2014).

La autoeficacia se forma a partir de cuatro fuentes, principalmente (Bandura, 1986):

1. Los logros de ejecución (*mastery experiences*). Se trata de asumir cierto grado de eficacia a partir de las experiencias anteriores. Si se ha tenido éxito ante una tarea determinada con anterioridad, se generará una creencia de eficacia ante el mismo propósito en el futuro. Por el contrario, si se ha fracasado sistemáticamente, se generarán emociones de rechazo. Según Bandura (1986), esta fuente es la más influyente.
2. Experiencia vicaria u observación (*vicarious experiences*). A partir de la observación de otros modelos, principalmente con aquellos con los que nos identificamos, como pueden ser los compañeros y las compañeras de clase, se desencadena una proyección de lo que podemos hacer nosotros mismos.
3. Persuasión verbal (*verbal persuasion*). El uso de algunas palabras o gestos (propias o externas) que enfaticen o desalienten las posibilidades de logro ante una situación y acción determinada son una importante fuente de autoeficacia.
4. Estado fisiológico y emocional del individuo (*emotional or affective indicators*). El estado físico (cansancio, dolor, entre otros) y los estados emocionales del individuo (ansioso, triste, relajado, etc.) tienen un impacto en la interpretación de las diferentes experiencias. Las emociones positivas deberían aumentar las creencias de autoeficacia, mientras que el estrés o la ansiedad provocan el efecto contrario.

Es importante considerar la sugerencia de Dörnyei (2000) en cuanto a que las creencias del *self* son dinámicas y que estas pueden transformarse si se interviene en las fuentes que la generan. La instrucción estratégica del docente resulta, así, una clave fundamental para generar en el alumno una correcta autoeficacia hacia el aprendizaje del idioma.

4. Tratamiento de factores emocionales en el aula de ELI: recursos para el profesorado

4.1. El andamiaje como estrategia imprescindible para enseñar español como lengua de instrucción

¿Qué es el andamiaje? Se trata de la mediación y guía de un interlocutor en el proceso de aprendizaje, ya sea más experto o igual que el propio aprendiente, para lograr avanzar en la construcción del conocimiento desde un nivel actual –lo que el individuo sabe– y un nivel potencial –lo que puede alcanzar a saber–. La distancia entre estos niveles fue concebida por Vygotski como *zona de desarrollo próximo*. Además, el autor reconoce una mayor eficacia en el aprendizaje en colaboración e interacción con otra persona. Otro parámetro indispensable del andamiaje es el aprendizaje por descubrimiento, propuesto por Jerome Bruner en los años sesenta, que supone construir el conocimiento descubriendolo en lugar de recibirlo de manera pasiva. Finalmente, el andamiaje reconoce el aprendizaje significativo de David Ausubel (1963), que defiende la necesidad de que lo nuevo ha de anclarse en los conocimientos previos del alumno para una comprensión más lógica y sustantiva.

En el caso del alumno ELI, el profesorado encuentra en el andamiaje su mejor aliado para adaptar su materia a las necesidades comunicativas del alumnado no hispanohablante implementando estratégicas y técnicas de andamiaje lingüístico.

4.2. Estrategias y técnicas de andamiaje en ELI: un lugar para trabajar los factores emocionales

Como ya se señalaba con anterioridad, el aprendizaje de un idioma depende del *input* del lenguaje, del entorno de aprendizaje/adquisición, de los diferentes factores individuales del aprendiente y de los elementos sociales y culturales vinculados (Moreno Rodríguez, 2017). Si cabe, este contexto de lengua de instrucción en contextos escolares para estudiantes no hispanohablantes es especialmente proclive para que los factores emocionales sean considerados con especial esfuerzo por parte del docente, ya que las circunstancias que rodean al alumno, intrínsecas y externas, son fuentes directas para la generación de una inadecua-

da motivación, fomento de la ansiedad y una percepción falseada de su competencia en la L2.

La pedagogía y la psicología defienden ampliamente la correlación significativa entre andamiaje lingüístico y factores afectivos (Lantolf y Thorne, 2006; Pishghadam y Riazi, 2011). En términos generales, el andamiaje proporciona un entorno de seguridad que reduce la ansiedad y estrés asociados a las situaciones ante la L2. El apoyo palpable que el andamiaje ofrece al estudiante hace que aumente su confianza ante la lengua meta y crezca su disposición a participar y tomar riesgos lingüísticos, relativizando el error.

Centrándonos en la motivación, el andamiaje ayuda a experimentar éxitos continuos en el proceso de aprendizaje, contribuyendo, así, con las distintas fuentes motivaciones, como el Yo ideal en L2, los logros de ejecución o el control sobre su competencia en la segunda lengua. En este sentido, la autonomía está prácticamente asegurada, puesto que hasta que el alumno se siente capaz e independiente en la nueva lengua, el acompañamiento es constante. Por último, y haciendo referencia a, quizás, una de las fuentes motivacionales más importantes en este contexto, el andamiaje fomenta constantemente la interacción social, guiada y espontánea, evitando sentimientos de rechazo y fomentando emociones positivas.

Se presentan, a continuación, algunas estrategias básicas, pero esencialmente útiles, para el aprendizaje de ELI en entornos escolares, puesto que responden a las necesidades más imperantes del escolar, así como a las características comunicativas de los agentes del proceso de aprendizaje.

- Activación de conocimientos previos
- Modelaje
- Adaptación del discurso del profesor
- Translenguaje (*traslanguaging*) y uso de la L1

4.2.1. Activación de conocimientos previos

Esta estrategia ayuda a los estudiantes a relacionar lo que ya saben con lo que están aprendiendo, facilitando, así, la comprensión y retención de la nueva información.

Las estrategias de activación de conocimientos están estrechamente vinculadas a los factores afectivos. Por ejemplo, la cone-

xión entre lo nuevo y lo conocido hace que el estudiante pueda percibir mejor la relevancia y utilidad de lo que están aprendiendo (orientación motivacional). Esta transferencia de conocimientos permite al alumnado sentirse competente ante los retos lingüísticos, porque son comprensibles y significativos, lo que provoca una sensación de control y seguridad que revierte inmediatamente en el aumento de percepción de autoeficacia y, por consiguiente, en su compromiso con el aprendizaje.

Algunas técnicas que pueden llevarse al aula son la lluvia de ideas en pequeños grupos con culturas próximas para que se retroalimente en experiencias comunes; la búsqueda de material audiovisual en Internet que apoye tanto los contenidos como el lenguaje al que se va a exponer al alumnado posteriormente; la creación de mapas conceptuales o redes semánticas previas y simples para que pueda enfrentarse a lo nuevo de manera menos abstracta; preguntas con un lenguaje adaptado que se discutan en grupo antes de comenzar la explicación; uso de gráficos del estilo KWL (qué sé, qué quiero saber, qué he aprendido), etc.

4.2.2. Modelaje

Esta estrategia permite al profesorado enfocar la atención en la forma y la comunicación, más que en el contenido. Se trata de facilitar explícitamente las estructuras de la lengua que el alumnado necesita para, principalmente, la producción oral y escrita. Las muestras de lengua pueden ayudar a dirigir la atención de los estudiantes hacia aspectos clave del idioma, como las estructuras gramaticales y el vocabulario específico, facilitando un aprendizaje más efectivo y la retención (Schmidt, 1990). Esta estrategia de modelado está basada en exemplificar con textos orales y escritos de hablantes nativos o competentes en la L2 de manera más o menos estructurada.

En resumen, se trata de facilitar al alumno las pautas lingüísticas que debe imitar en situaciones comunicativas muy concretas. Otra de las ventajas del modelaje es que permite trabajar de manera específica las diversas tipologías textuales, señalando diferentes registros y adecuación a la comunicación.

Este recurso encaja a la perfección con el cumplimiento del *input* comprensible de Krashen (1981), pues las muestras de lengua seleccionadas, que son auténticas, convierten en comprensibles los estímulos lingüísticos. Por último, estudios como el pre-

sentado por Pishghadam y Riazi (2011) ratifican que la posibilidad de acudir a modelaje constantemente en el proceso de aprendizaje contribuye a crear un ambiente emocional positivo.

Algunas de las técnicas que se sugieren son la selección de audios o textos escritos en los que quede muy bien definido el lenguaje objeto de estudio. Una gran ayuda para el alumno ELI sería, por ejemplo, facilitar unas tarjetas donde se proporcionen muestras de lengua acordes a cada situación comunicativa que pueda surgir en las actividades de la clase: mostrar acuerdo o desacuerdo, pedir o dar la opinión, identificar palabras o ideas, pedir o dar información, expresar sentimientos o formular hipótesis, etc.

4.2.3. La adaptación del discurso del docente

La adaptación del discurso del docente ante un alumnado no hispanohablante es algo prácticamente intuitivo y resulta crucial para el tratamiento de los factores afectivos. El docente debe gestionar una serie de técnicas para procurar la adaptabilidad de su discurso al nivel de competencia del alumnado y para hacer comprensibles y accesibles los estímulos lingüísticos, garantizando que los estudiantes se sientan menos ansiosos (Uribe Hincapié, y Quintero González, 2021). A tal fin, pueden acudir a técnicas como apoyar la comunicación en las tareas en las que no logren una comprensión o producción completa a través de pistas que pueden llegar al estudiante por distintos caminos: proporcionándole una parte de la respuesta en la que está bloqueado, ayudándole a parafrasear o facilitándole sinónimos comprensibles. Lo importante es que la comunicación pueda continuar. Otra técnica sencilla es la adaptación del discurso respecto a las instrucciones de una tarea. Es importante que estas sean directas y sencillas, así como verificar la comprensión de estas. Esta aclaración concisa del papel y las obligaciones del estudiante generan de inmediato una proyección del *Ought-L2*. En este mismo sentido, el discurso adaptado para que el estudiante reconozca la utilidad práctica de la tarea le permite reconocer la meta (orientación motivación intrínseca, extrínseca o requerida) con más facilidad, a veces difícil de vislumbrar ante la complejidad del entorno.

En la interacción entre docente y alumno no solo entran en juego la reducción de complejidad del lenguaje oral a través de la reformulación, la utilización de sinónimos, la simplificación de las explicaciones con estructuras sintácticamente menos comple-

jas. También tiene un impacto fundamental el uso de materiales de apoyo que guíen la atención hacia elementos clave para la comprensión. Así, se les puede facilitar antes o durante las explicaciones del docente recursos gráficos de distinta índole: líneas temporales; diagramas de araña o cuadros de doble entrada que permitan enfocar la atención hacia el nuevo vocabulario; mapas conceptuales que faciliten nuevos elementos funcionales; diversas estructuras gramaticales de comparación, organización secuencial, descripción temporal, etc. Además, se señalan las preguntas como una técnica básica, pero esencial, ya que una formulación adecuada de las mismas puede generar una situación comunicativa bastante controlada o una respuesta libre. López Medina (2022) propone, dentro de esta técnica, preguntas para comprobar la comprensión, para solicitar una aclaración, para confirmar lo entendido, del tipo referencial (que a menudo pretenden conseguir información de la esfera personal del alumnado), cuestiones didácticas que aseguran la interiorización del contenido, consultas que requieran respuestas colectivas o interrogantes en serie para que el alumnado pueda producir parcialmente por imitación. Esto hace que la adaptación del discurso tenga también un impacto directo en la confianza del alumnado ELI, reforzando su autoeficacia y haciendo que perciba un mejor desempeño de sí mismo (Manzanares Triquet y Guijarro Ojeda, 2023).

4.2.4. Translenguaje y uso de la L1

El translenguaje y el uso de la L1 son objeto de estudio en la actualidad en las aulas multilingües. La diversidad lingüística brinda una oportunidad sin igual para la construcción del significado y la reducción de la ansiedad lingüística, ya que el estudiante se siente mucho más seguro en su lengua materna. Esta práctica no perjudica a la lengua meta, sino que se ofrece como un complemento eficaz para el alcance, la reflexión y la profundización de los contenidos. De hecho, esta estrategia favorece más a la comprensión de contenidos que al aprendizaje de la lengua, aunque permite la reflexión metalingüística, por lo cual resulta ideal para el aprendizaje de ELI.

Algunos estudios realizados sobre el uso del translenguaje en entornos multilingües (García y Vogel, 2017) demuestran que el éxito de integración y de aprendizaje es mayor cuando se permite el uso de la lengua materna (u otras lenguas adicionales) que

en aquellos en los que esta práctica no está bien considerada. Parece que, en este segundo caso, los estudiantes experimentan dificultades académicas y personales en su adaptación al nuevo entorno. Contrariamente, el uso del translenguaje ayuda a los aprendientes a conceptualizar mejor las estructuras y el léxico de la nueva lengua aumentando su motivación y confianza.

La técnica evidente para la consideración del translenguaje dentro del aula es la gestión de grupos, donde estudiantes de una misma lengua, aunque con diferente competencia, puedan reflexionar en su lengua materna y, quizás, presentar los resultados de la tarea en la lengua vehicular. Esta técnica, además de facilitar la comprensión de contenidos, reduce la ansiedad. Un ejemplo concreto sería la creación de proyectos multilingües donde los estudiantes puedan investigar en su propia lengua y presentar los resultados en la L2. Otros recursos útiles en este sentido serían el uso de material bilingüe, por ejemplo, el uso de vídeos en español con subtítulos en su lengua materna que sitúen al estudiante en el tema y lenguaje que se está trabajando, o glosarios bilingües.

Consentir al alumnado que implemente las estrategias que ya tiene interiorizadas en su propia lengua (tomar nota o hacer resúmenes) puede también reducir factores ansiógenos, así como permitir que el alumnado sienta un mayor control de la situación. De hecho, el uso de la L1 para una traducción selectiva de palabras demasiado abstractas o estructuras gramaticales complejas podría reducir la frustración.

5. Conclusiones

A lo largo del capítulo se aborda la necesidad de implementar estrategias por parte del docente como un apoyo cardinal para cualquier alumno de ELE. Sin embargo, para el alumnado ELI suponen, en numerosas ocasiones, su único punto de conexión para la comunicación en el aula y fuera de ella, tanto en la dimensión académica como en la social. Las posibilidades de éxito en su integración y desarrollo competencial dependen de que todo el cuerpo educativo asimile estas prácticas en su instrucción rutinaria, independientemente de la disciplina que imparta, contribuyendo, así, al múltiple objetivo de aprendizaje lingüístico, curricular y emocional.

6. Referencias

- Arabski, J. y Wojtaszek, A. (2010). *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA*. Multilingual Matters.
- Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press/Edi-numen.
- Bandura, A. y National Inst. of Mental Health (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bernardo, A., Amérigo, M. y García, J. A. (2014). Acquisition of Spanish as a foreign language through the socioeducational model: a cross-cultural analysis. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 500-516. <https://doi.org/10.1177/0261927X14534243>
- Botes, E., Dewaele, J. M. y Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26-56. <https://doi.org/10.52598/JPLL/2/1/3>
- Chakrabarti, A. (2012). Second Language Learning Anxiety and Its Effect on Achievement in the Language. *Language in India*, 12, 50-78.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2020). The «What» and «Why» of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dewaele, J. M. y Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45. <https://doi.org/10.14746/SSLT.2018.8.1.2>
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519-538. <https://doi.org/10.1348/000709900158281>
- Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59, 230-248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00542.X>
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Routledge.
- García, O. y Vogel, S. (2017). *Translanguaging*. CUNY Academic Works.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

- Gardner, R. y Lambert, W. E. (1972). *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Horwitz, E. K. y Young, D. J. (1991). *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Learning*. Pergamon Press.
- Lantolf, J. y Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Li, S., Hiver, P. y Papi, M. (2022). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Taylor & Francis.
- López Medina, B. (2022). *Scaffolding. Cuándo, cómo y para qué utilizarlo en el aula de español como lengua extranjera (E/LE)*. Comares.
- López Pérez, M. V. (2007). *La lengua de instrucción: aproximación teórica y perspectiva de análisis en el marco de la enseñanza del español*. Universidad Pública de Navarra.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the literature for language teachers. En *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-25). McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Languages Learning*, 41, 513-534. <https://doi.org/10.1111/J.1467-1770.1991.TB00691.X>
- Mahía Casado, R. y Medina Moral, E. (2022). *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español*. Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.
- Manzanares Triquet, J. C. y Guijarro Ojeda, J. R. (2023). Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura. *Forma y Función*, 36(1), 123-143.
- Mercer, S. y Williams, M. (2014). *Multiple Perspectives on the Self in SLA*. Multilingual Matters.
- Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. En *Multiple Perspectives on the Self in SLA* (pp. 6-22). Multilingual Matters.
- Oxford, R. L. (1999). *Strategy research compendium: Language learning strategies in the context of autonomy*. Teachers College, Columbia University.
- Pastor Cesteros, S. (2014). Aprendizaje de contenidos a través del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior: un puente en-

- tre la lengua y el conocimiento. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1(1), 15-30.
- Pishghadam, R. y Zabihi, R. (2011). Parental education and social and cultural capital in academic achievement. *International Journal of English Linguistics*, 1, 50-57.
- Portolés, L. y Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248-264. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. Wiley.
- Teimouri, Y. (2017). L2 selves, emotions, and motivated behaviors. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681-709. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000243>
- Uribe Hincapié, R. A. y Quintero González, M. (2021). *Factores afectivos en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE): motivación, ansiedad y autoestima*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://investigacion.upb.edu.co/es/publications/factores-afectivos-en-el-proceso-de-aprendizaje-del-espa%C3%B1ol-como>
- Villalba Martínez, F. y Hernández, M. T. (2008). El currículo de la enseñanza del español como segunda lengua (L2) y la igualdad de oportunidades educativas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 48, 71-82.

Generando emociones positivas en el aula: la creación del vínculo afectivo entre el estudiantado y su impacto en el aprendizaje

Rocío BARTOLOMÉ
Universidad Autónoma de Madrid
rocio.bartolome@uam.es

1. Introducción

Las emociones positivas en el aula favorecen el aprendizaje y la memoria (Erk *et al.*, 2003; Fredrickson y Branigan, 2005; Reyes *et al.*, 2012). La creación de un vínculo afectivo entre los estudiantes o entre estudiantes y docentes puede generar muchas de esas emociones positivas. De aquí surge la necesidad de facilitar al alumnado los recursos necesarios para desarrollar esas relaciones inter e intrapersonales. Además, practicar habilidades sociales y emocionales es un aprendizaje que le acompañará a lo largo de la vida y le resultará muy útil en múltiples ámbitos de su desarrollo académico, profesional, personal, familiar, etc. A lo largo de este capítulo se van a presentar los efectos beneficiosos de las emociones positivas en el aula, en concreto, los beneficios que genera el vínculo afectivo entre los estudiantes y entre los estudiantes y el docente. Se exponen sus efectos desde una perspectiva neurocientífica y educativa, prestando especial atención al error en el aula. El capítulo concluye con algunas técnicas que favorecen la creación del vínculo afectivo entre el estudiantado.

2. El vínculo afectivo y sus beneficios

Se puede definir el *vínculo* como:

[...] el lazo afectivo que nos une y nos lleva a compartir, desarrollar la empatía, el compromiso, la lealtad, generosidad y, en definitiva, a cooperar y cocrear un entorno donde todas las personas seamos importantes y tengamos cabida. (Ligioiz, 2019, p. 43)

El vínculo genera oxitocina y, como señala esta experta en neuroliderazgo, disminuye la reactividad de las amígdalas cerebrales bajando el nivel de estrés. Pese a que ya no vivimos como los humanos prehistóricos, que continuamente estaban expuestos a situaciones de peligro ante los posibles ataques de animales salvajes, en el aula el alumnado puede encontrar otro tipo de amenazas también constantes como el miedo al ridículo, al fracaso, a no hacer bien un ejercicio, a ser increpado por sus compañeros, etc.

La oxitocina es una hormona que potencia los vínculos personales y sociales. Si se crea un vínculo afectivo entre los estudiantes en el aula y se rebajan los niveles de estrés por la producción de oxitocina, disminuirá la susceptibilidad emocional y aumentará la confianza. Si el estudiante experimenta emociones positivas, estará más receptivo y con mayor capacidad de procesamiento en la corteza prefrontal, lo que le permitirá mejorar la atención, la memoria o la resolución creativa de problemas (Erk *et al.*, 2003).

Ligioiz (2019) añade más beneficios de la creación del vínculo afectivo:

El vínculo también provoca el aumento de determinados neurotransmisores como la serotonina, la dopamina y las endorfinas, que regulan el estado anímico, la motivación y el bienestar. En conjunto, provocan mayor activación de la corteza prefrontal y capacidad de aprendizaje, y a su vez potencian la disminución del miedo y la reactividad de las amígdalas. Mejora la memoria, la atención, la resolución de los ejercicios académicos propuestos, el trabajo de equipo, la cooperación, la alegría y las ganas de compartir. Disminuye el estrés y todo nuestro cuerpo lo agradecerá: nuestro corazón, nuestra circulación y nuestros sistemas inmune, hormonal, digestivo y renal. (pp. 47-48)

Dado que la segregación de oxitocina aporta tantos beneficios a nivel fisiológico, se genera el contexto ideal para que ante el error el estudiantado no se sienta amenazado. A veces, el estudiantado se puede ver afectado por pensamientos negativos como que nunca va a entender la diferencia entre, por ejemplo, el pretérito imperfecto o el indefinido en español, o que nunca se va a aprender la lista de verbos irregulares en inglés o quizás hace comentarios como: «yo no valgo para esto», «nunca voy a aprender a hablar bien en español» o «siempre se me ha dado mal el subjuntivo». Estos pensamientos reflejan lo que Carol Dweck llama mentalidad fija, que se opone a la mentalidad de crecimiento.

La mentalidad fija consiste en creer que las capacidades que uno tiene no pueden modificarse, que una persona ha nacido así y así morirá. Sin embargo, la mentalidad de crecimiento consiste en creer que la inteligencia, las habilidades y las cualidades de una persona se pueden desarrollar gracias al esfuerzo, a los estímulos recibidos y a una serie de estrategias de aprendizaje (Dweck, 2006). Es tarea del docente estimular la mentalidad de crecimiento entre su alumnado. Un breve apunte sobre cómo hacerlo es añadiendo la palabra *todavía* a sus pensamientos: «Tú no entiendes la diferencia entre "ser" y "estar" *todavía*, pero con práctica y esfuerzo lo conseguirás». Se debe concienciar al alumnado de que aprender no siempre va a ser divertido y de que conlleva esfuerzo, pero, gracias a la propiedad de nuestro cerebro de la plasticidad cerebral, conseguirá sus objetivos.

El docente de idiomas también debe ser consciente de que el error se concibe de manera diferente entre las diversas culturas y que en el aula pueden coexistir estudiantes que están acostumbrados a abordar los errores de una manera distinta. Por ejemplo, en los países occidentales «se tiende a proteger la autoestima, a reducir los efectos negativos y a corregir los errores en privado» (Hattie y Clarke, 2020, pp. 33). Estos investigadores aportan un estudio de Tulis (2013) que muestra que los alumnos estadounidenses y chinos cometen la misma cantidad de errores, pero mientras que los docentes estadounidenses tienden a corregirlos inmediatamente, el profesorado chino se apresura a preguntar sobre ellos, con el objetivo de generar debate entre el estudiantado.

Ante el error, el cerebro del estudiante responde de una de estas dos maneras:

1. La negatividad relacionada con el error: se produce un aumento de la actividad eléctrica del cerebro cuando este percibe un conflicto entre la respuesta correcta y la errónea.
2. La positividad del error: es una respuesta cerebral centrada en prestar atención consciente al error cometido (Hattie y Clarke, 2020).

Por consiguiente, ante el error el cerebro del estudiante puede centrarse en el descontento entre lo que creía que sabía y lo que realmente sabe o puede aprovechar la ocasión para centrarse en el error cometido y comprenderlo.

Otra investigación que estudia si el error se acepta como una oportunidad de aprendizaje o se considera como algo amenazante demuestra que, cuando el alumnado percibe que su clase es un entorno permisivo con el error, se esfuerza más por aprender (Steuer, Rosentritt-Brunn y Dresel, 2013, citado por Hattie y Clarke, 2020). Para crear ese entorno permisivo con el error en el cual el estudiantado se sienta seguro y confiado y se sienta a salvo del ridículo, es necesario crear un clima positivo en el aula, el cual se puede lograr a través del vínculo. Pero no solo es importante el vínculo entre los estudiantes, también es esencial el vínculo con el docente.

3. El papel del docente y del estudiante

3.1. El papel del docente

Los docentes juegan un papel fundamental y decisivo en la creación del vínculo estudiante-estudiante y docente-estudiante en el aula. Un docente que valore a sus estudiantes, que los ayude a dar lo mejor de sí mismos, que valore al diferente y lo ayude para estar en la misma sintonía que el resto de la clase, y que fomente el respeto estará ayudando a crear un clima positivo en el aula (Ligioiz, 2019). Esta autora afirma que «[l]a calidad humana y las habilidades emocionales y sociales del profesorado posibilitarán una inagotable lista de pequeñas y grandes acciones hacia el vínculo» (p. 52). Por tanto, en sus manos está el desarrollo de un clima de aula positivo que favorezca la creación de vínculo y de emociones positivas.

Para ello, es importante que primero el profesorado tenga una buena conciencia emocional (conocer las emociones propias y las de los demás), autorregulación emocional (dar una respuesta adecuada a las emociones y expresarlas de manera correcta, pero sin confundir regulación con represión), así como unas buenas habilidades socioemocionales (escucha activa, asertividad, empatía, etc.). Si esto no es así, en algún momento surgirá la contradicción entre lo que el docente realmente piensa o siente y lo que verdaderamente transmite. Por ello, lo primero que se necesita para establecer un vínculo sano en el aula es un docente emocionalmente sano.

Con el objetivo de ayudar a los docentes a extraer el máximo potencial de su alumnado, en 2011 Hattie publica la obra *Visible Learning for Teachers*,¹ donde señala los 150 factores que más influyen en el aprendizaje. Se basa en más de 900 metaanálisis que analizan más de 60.000 estudios y abarcan más de 245 millones de estudiantes. En una actualización de dicha lista en 2018, Hattie amplía hasta 252 los factores que influyen en el éxito académico del estudiantado. A continuación, en la tabla 1, se incluyen los factores de la lista de 2018 que se relacionan con este trabajo.

Tabla 1. Factores que influyen en el éxito académico del estudiantado

Factores que influyen en el aprendizaje	Tamaño del efecto calculado usando la <i>d</i> de Cohen (a partir de 0,40 es significativo)	Posición que ocupa en la lista de 252 factores influyentes en el aprendizaje
Estimación de logro por parte del docente	1,29	3
Credibilidad del docente	0,90	12
Enseñanza recíproca	0,74	27
Aprendizaje cooperativo vs. aprendizaje individualista	0,55	64
Influencia positiva de los compañeros	0,53	72
Instrucción entre iguales	0,53	73
Aprendizaje cooperativo vs. aprendizaje competitivo	0,53	74

1. Esta obra se tradujo al español seis años más tarde, en 2017, como «*Aprendizaje visible*» para profesores. *Maximizando el impacto en el aprendizaje* en la editorial Paraninfo.

Relación docente-estudiante	0,52	77
Cohesión fuerte de aula	0,44	103
Reducir la ansiedad	0,42	113

Nota: la traducción de los factores es de la autora. Fuente: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement>

De esta tabla se desprende que los factores que se están tratando en este trabajo y que son el resultado de establecer un buen vínculo afectivo en el aula se encuentran entre los primeros 113 factores influyentes en el aprendizaje del total de 252 que componen el *ranking* completo de Hattie.

Por último, es necesario tener en cuenta que la adquisición de las habilidades sociales de los estudiantes está determinada por el ritmo de maduración cerebral y por su interacción con el ambiente (Román, 2019). Se debe adecuar cada una de las intervenciones docentes y diseñar unas actividades y estrategias que acompañen el neurodesarrollo del estudiantado. Por ejemplo, el cerebro adolescente atraviesa un periodo de cambios muy profundos, por lo que conviene conocer cómo afectan estos cambios al estudiantado a la hora de diseñar actividades de creación de vínculo o aprendizaje colaborativo.

3.2. El papel del estudiante

El estudiante ha de jugar un papel activo en su propio aprendizaje y en la creación de vínculo con sus iguales. Se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo o la instrucción entre iguales son herramientas muy potentes para el aprendizaje (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Mazur, 2013), aspecto que también se aprecia en la tabla 1. Estas metodologías exigen el contacto constante entre estudiantes. Si los estudiantes no están bien formados en habilidades interpersonales y no se establece un vínculo entre ellos, el clima del aula podría volverse más frágil. Podrían surgir problemas debido a las actitudes y creencias de los miembros del grupo, el estilo de comunicación y el desarrollo del trabajo (Bartolomé, 2022).

Las habilidades sociales disminuyen si la oxitocina baja. En consecuencia, el individuo tiende a aislarse más y puede temer más a los demás. Si tiene miedo, se siente rechazado o estresado,

su cerebro no estará en buenas condiciones para aprender porque tiene otras prioridades (Ligioiz, 2019). Esto podría llevarle a una menor interacción con los miembros de la clase, menor participación, mayor probabilidad de conflicto y a un aprendizaje más individualista.

Ante estas condiciones, los mecanismos de la cognición social del estudiante fallan. Algunos componentes de la cognición social son la teoría de la mente y la empatía, entre otros. La teoría de la mente se refiere a la capacidad para reconocer los estados mentales del otro, sus creencias, sus intenciones y sus deseos (Román, 2019). En una clase de lenguas extranjeras compuesta por estudiantes de diferentes nacionalidades, esta capacidad puede resultar difícil de desarrollar por las propias diferencias culturales entre el alumnado, por lo que el docente ha de estar especialmente atento para llenar esos vacíos de interpretación que puedan tener los estudiantes.

En cuanto a la *empatía*, se puede definir como «una respuesta afectiva más apropiada a la situación del otro que a la propia» (Román, 2019, p. 87). A veces, la falta de empatía lleva a una relación insatisfactoria entre los miembros de un grupo de trabajo. Pero si el trabajo cooperativo influye positivamente en el aprendizaje, conviene enseñar a los alumnos a ser empáticos, a pensar en los demás y a ser generosos con sus iguales. Algunas investigaciones (Roseth *et al.*, 2008) muestran incluso que, cuando los adolescentes cooperan y aumentan sus interacciones sociales satisfactorias, se eleva su rendimiento académico. Cómo generar este tipo de interacciones satisfactorias se explicará en el siguiente apartado.

4. Técnicas para crear vínculo en el aula

En esta sección se ofrece una serie de propuestas que tienen como fin fomentar el vínculo en el aula. En primer lugar, se presentan técnicas para romper el hielo y empezar a forjar el vínculo. Y, en segundo lugar, se exponen técnicas para trabajar una comunicación asertiva y evitar conflictos surgidos de malas interpretaciones.

4.1. Técnicas para romper el hielo y empezar a forjar el vínculo

Existen numerosas actividades rompehielos para hacer que los estudiantes interactúen entre ellos y se conozcan más. Las que se presentan a continuación se pueden desarrollar el primer día de clase, en días sucesivos o cuando se agrupa a los estudiantes para trabajar en equipo.

- *Me aprendo tu nombre.* Se pide a los estudiantes que en grupos de 3 o 4 personas se inventen un gesto para representar su nombre, que lo representen y expliquen al resto del grupo por qué han elegido ese gesto. Luego se comparte en gran grupo. Al finalizar, el docente hace algunos gestos para ver si los estudiantes recuerdan los nombres de sus compañeros. En la clase siguiente, el docente al inicio de esta representa algunos gestos para asegurarse de que todos los estudiantes conocen el nombre de sus compañeros.
- *Confía en mí.* En un espacio abierto en el aula o fuera de ella se junta a los estudiantes en grupos de 5 personas formando un corro. A una de ellas se le tapan los ojos y se coloca en el centro del corro. Se le pide que se deje caer y que confíe en sus compañeros, ya que ellos la recogerán y harán todo lo posible para que no se caiga al suelo. Así se fomenta la confianza en el equipo y la complicidad.
- *Esculpiendo estatuas.* Los estudiantes tienen que buscar a una persona con la que no hayan hablado aún. De esta manera, se les obliga a salir de su zona de confort y a conocer a otras personas. Cuando ya han encontrado a esa persona, en parejas uno actúa como si fuera un bloque de mármol y la otra persona adopta el rol de escultora. Le tiene que dar forma, es decir, le mueve los brazos, las piernas, la cabeza y los dedos, y se los coloca como la persona escultora quiere. La persona que hace de estatua ha de mantener la forma que le han dado.
- *El abecedario.* Dispuestos en círculo, cada estudiante tiene que presentar al de su izquierda. Tiene que decir una palabra para definir a esa persona siguiendo las letras del abecedario: por ejemplo, «Jamie es amable». La siguiente persona dice el nombre de la primera persona y su cualidad, más el nombre de la persona situada a su izquierda y otra cualidad que em-

piece por la letra B («Magnus es bueno») y así se van sumando nombres y cualidades.

- *Todos cuentan.* Con los estudiantes colocados de pie en círculo se les lanza una pregunta (por ejemplo, ¿por qué habéis venido a Madrid a estudiar español?, ¿qué es lo peor/mejor de Salamanca hasta el momento?, ¿cómo fue el viaje?). Para responder, no deben mirar al docente, sino a los compañeros. Se les indica que todos deben hablar al menos una vez y no pueden hablar dos veces, a menos que todo el mundo ya haya hablado. Por ello, es crucial que estén pendientes de los demás y animen a hablar a quien falte. Hasta que no hayan hablado todos, no se lanza una segunda pregunta. En la segunda ronda se procede igual.
- *Órdenes en movimiento.* Los estudiantes se mueven por el aula (si hay espacio) y se les van dando órdenes para que las hagan mientras se van moviendo libremente. Por ejemplo, salta dos veces, tócate las puntas de los pies, ríete, pregunta cómo se llama a la persona que tienes detrás/delante/a tu izquierda/a tu derecha, etc.
- *Órdenes inversas.* Si no hay mucho espacio en el aula, los estudiantes pueden ponerse de pie en un espacio fijo y se les dan órdenes, pero tienen que hacer lo contrario de la orden que se les pide: sube el brazo derecho (y tienen que subir el izquierdo), ríete (tienen que llorar), da un paso adelante (lo dan atrás), sacude la pierna izquierda (sacuden la derecha), etc.
- *Recuerdos importantes.* Esta actividad admite dos variantes. Si se puede contactar con el alumnado antes de empezar el curso, se le pide que traiga el primer día de clase un objeto que sea muy valioso emocionalmente para ellos. Si no se puede contactar con ellos antes del primer día o si no llevan consigo ningún objeto importante, se les puede pedir que busquen en su móvil una foto que refleje un momento muy importante de su vida. Una vez que se reúnen en clase, se les pide que en grupos de 3 personas les expliquen a los compañeros por qué ese objeto o esa foto es importante para ellos. Después se puede compartir en gran grupo.
- *Kit Sikkhona EDU®.* Este es un recurso educativo compuesto por 90 imágenes y un manual de dinámicas para ayudar al alumnado en las relaciones interpersonales. Ofrece seis contextos de uso de las imágenes: romper el hielo, construir víncu-

los, armonizar diferencias, dejar ir, descubrir talentos y compartir sentimientos.

La mayoría de estas actividades tienen un componente lúdico o emocional que ayuda a forjar el vínculo. A través del juego «[d] esarrollamos la creatividad, la imaginación, el sentido del humor, la autoestima, la confianza, la cooperación y la flexibilidad mental» (Forés y Ligioiz, 2009, p. 206). Al mismo tiempo, se liberan neurotransmisores que nos hacen sentir bien (dopamina, oxitocina, serotonina y endorfinas). Y, por último, Guillén (2017), citando un estudio de Howard-Jones *et al.* (2016), describe lo que pasa en nuestro cerebro durante el juego:

Al jugar realizamos continuas predicciones y cuando recibimos información de que lo realizado supera las expectativas iniciales existe una mayor activación de las neuronas en el núcleo *accumbens*, que liberan dopamina y nos motivan a repetir la acción. El atractivo de la incertidumbre, de lo novedoso o del desafío adecuado es lo que permite activar el sistema de recompensa cerebral que despierta nuestro interés por el juego y, junto al *feedback* continuo generado con que podemos asumir con naturalidad los errores cometidos, nos hace persistir en la tarea y, en definitiva, aprender. Porque, junto a la activación del sistema de recompensa cerebral durante el juego, se ha identificado una gran desactivación de la llamada *red neuronal por defecto*, que interviene en procesos de autoconciencia o cuando dejamos vagar la mente. (p. 152)

Si se desactiva la red neuronal por defecto, se prestará más atención a los estímulos externos y, en consecuencia, los estudiantes estarán más pendientes de lo que está pasando en el aula, de los compañeros y del contexto, en definitiva, estarán más centrados en conocer a los demás.

4.2. Técnicas asertivas para comunicar lo que sentimos sin herir a los demás

La asertividad es «un camino hacia la autoestima, hacia la capacidad de relacionarse con los demás de igual a igual, no estando por encima ni por debajo» (Castanyer, 2022, p. 23). Es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular

y sin manipular a los demás. Mantener una actitud asertiva en clase con la que todos se sientan respetados y sean capaces de expresar cómo se sienten ayudará a tener un buen clima de aula. Se tiene que enseñar al alumnado cómo se habla con asertividad para fomentar un vínculo sano, en especial ante actividades en las que van a estar más en contacto, como los trabajos en grupo. A continuación, se presentan algunas técnicas.

- *Técnica DEPA* (Llacuna y Pujol, 2004). DEPA es el acrónimo que corresponde a las palabras *describir, expresar, pedir* y *agradecer*. Se empieza *describiendo* aquello que molesta de una situación. A continuación, el hablante *expresa* cómo se siente para que su interlocutor comprenda su malestar. Despues, el hablante *pide* un cambio presentando una alternativa que satisfaga a ambas partes. Por último, cuando el interlocutor haya aceptado el cambio y lo haya hecho efectivo, se le *agradece* su esfuerzo o motivación por cambiar. Por ejemplo:

Paula, nos hemos reunido dos veces para realizar el trabajo de grupo y no has venido ninguna de las dos. Nos parece mal y nos molesta que no hayas asistido ni nos hayas avisado porque tenemos que entregar el trabajo dentro de una semana y faltan algunas cosas por hacer. Como no podíamos contar contigo hay aspectos que se han retrasado. Nos gustaría que asistieras a la reunión de esta tarde y colaboraras activamente en el trabajo. (Por la tarde, en la reunión) Gracias, Paula, por venir a la reunión y aceptar encargarte de la introducción del trabajo.

- *Mensajes YO* (Castanyer, 2022). Es aconsejable utilizar mensajes que se expresen desde el *yo* (*yo me siento, yo pienso, yo creo*) y no se centren en el *tú* (*tú no me haces caso, tú no escuchas, tú no vienes a las reuniones de grupo*). Cuando se utilizan mensajes *tú*, el interlocutor inmediatamente lo interpreta como un ataque y pone un escudo para evitar ser herido. De esta manera, no escuchará de forma activa y toda su atención se va a centrar en cómo defenderse del ataque en lugar de prestar atención al problema que se le está presentando. Además, conviene cuidar especialmente la selección del vocabulario: se recomienda usar el condicional «preferiría», «me gustaría», «me parecería bien si» en lugar del presente de indicati-

vo que suena más impositivo. También hay palabras que conviene evitar en una situación conflictiva como *nunca* y *siempre*.

- **Asertividad empática** (Castanyer, 2022). Con esta técnica, el hablante pretende empatizar con la persona con quien no está de acuerdo. Para ello, se pone en su lugar y muestra comprensión por su punto de vista con expresiones como «entiendo que tú hagas..., y tienes derecho a ello», «comprendo perfectamente tus motivos», «entiendo que ahora no quieras», etc. Tras estas primeras afirmaciones, el hablante pasa a exponer los motivos de discrepancia a través de la conjunción «pero». Algunos ejemplos son: «Entiendo que andes mal de tiempo y no puedas venir a la reunión, pero, si no vienes, se retrasará todo el proceso», «comprendo que no quieras participar en el trabajo grupal y tienes derecho a sentirte enfadado, pero nosotros estamos contando contigo y deberías habernos avisado si no vas a colaborar».

5. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se han presentado los beneficios que el vínculo afectivo tiene para el bienestar emocional y educativo de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (docentes y estudiantes). En concreto, la creación de un clima de confianza y cooperación en el aula favorece que los estudiantes pierdan el miedo al error, a hacer el ridículo, a sentirse infravalorados o a cualquier otro temor que les aceche. El docente ha de ser una persona emocionalmente sana para poder ayudar a su alumnado en el desarrollo de las habilidades inter e intrapersonales. Por su parte, el estudiantado ha de ser consciente de que ya no es un sujeto pasivo de su aprendizaje, sino que se espera que participe de manera activa y autónoma en las clases. Por último, se han propuesto algunas técnicas que pueden resultar útiles para fomentar el vínculo en las aulas y una comunicación sana y asertiva.

Este trabajo ha pretendido aportar una justificación a la necesidad de establecer un vínculo afectivo entre el estudiantado y el docente y entre todos los estudiantes del aula. Su valor reside en que aporta argumentos bien documentados en la literatura neuropsicología y la educativa, lo que aporta rigor científico a este

trabajo. Asimismo, esta investigación se ha nutrido de estudios de diseño experimental que dan validez a las ideas aportadas.

6. Referencias

- Bartolomé Rodríguez, R. (2022). *Y si nuestros estudiantes no saben trabajar en grupo, ¿por qué no enseñarles?* En M. M. Molero Jurado, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez y A. Martos Martínez (comps.). *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: experiencias de cambio en la metodología docente* (pp. 675-686). Dykinson.
- Castanyer, O. (2022). *La assertividad. Expresión de una sana autoestima.* Desclée de Brouwer.
- Dweck, C. (2006). *Mindset. La actitud del éxito.* Sirio.
- Erk, S., Kiefer, M., Grothe, J., Wunderlich, A. P., Spitzer, M. y Walter, H. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *NeuroImage*, 18(2), 439-447. [https://doi.org/10.1016/s1053-8119\(02\)00015-0](https://doi.org/10.1016/s1053-8119(02)00015-0)
- Forés Miravalles, A. y Ligioiz Vázquez, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida.* UOC.
- Fredrickson, B. y Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313-332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica.* CreateSpace.
- Hattie, J. (2017). «*Aprendizaje visible*» para profesores. *Maximizando el impacto en el aprendizaje.* Paraninfo.
- Hattie, J. y Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible. Feedback.* Paraninfo.
- Howard-Jones, P., Jay, T., Mason, A. y Jones, H. (2016). Gamification of learning deactivates the default mode network. *Frontiers in Psychology*, 6, 1891. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01891>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Paidós.
- Llacuna, J. y Pujol, L. (2004). NTP 667: *La conducta assertiva como habilidad social.* <https://www.insst.es/documentacion/colecciones-tecnicas/ntp-notas-tecnicas-de-prevencion/19-serie-ntp-numeros-646-a-680-ano-2004/ntp-667.-la-conducta-assertiva-como-habilidad-social>
- Ligioiz, M. (2019). Importancia del vínculo en el aprendizaje y calidad de vida: Nacidos para conectar y compartir. En L. Lluch e I. Nieves

- de la Vega (eds.). *El ágora de la neuroeducación. La neuroeducación explicada y aplicada* (pp. 43-53). Octaedro.
- Mazur, E. (2013). *Peer instruction. A user's manual*. Pearson.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Román, F. (2019). Neurociencia social en el aula: bases neurocognitivas para la interacción social. En L. Lluch e I. Nieves de la Vega (eds.). *El ágora de la neuroeducación. La neuroeducación explicada y aplicada* (pp. 79-90). Octaedro.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134*(2), 223-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G. y Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: structure and relevance of perceived error climate. *Contemporary Educational Psychology, 38*(3), 196-210. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.002>
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education, 33*, 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>

Cultivando conexiones: la empatía en el aula de ELE en tres contextos universitarios

BEATRIZ MARTÍN-GASCÓN
Universidad Complutense de Madrid
beatma22@ucm.es

1. Introducción

Hasta finales del siglo pasado, el enfoque preponderante en la enseñanza se centraba predominantemente en aspectos cognitivos y adquisición de conocimientos, con una relativa negligencia hacia los aspectos sociales y emocionales (Buitrón y Talavera, 2008). Sin embargo, en los últimos años, ha emergido un paradigma educativo que busca no solo cultivar habilidades cognitivas, sino también abordar la esfera emocional, reconociendo su impacto sustancial en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Porras *et al.*, 2020). Cada vez más, las investigaciones resaltan la imperiosa necesidad de integrar la inteligencia emocional en la educación (Extremera y Fernández, 2002; Extremera, 2003). Dentro de los componentes de esta inteligencia, la empatía ocupa un lugar preeminente. No obstante, la atención académica hacia el fenómeno de la empatía en educación ha experimentado un enfoque orientado a la dimensión empática del docente (Aldrup *et al.*, 2022; Arghode *et al.*, 2013; Barr, 2011; Chang *et al.*, 1981), dejando un vacío en cuanto a investigaciones sobre empatía entre pares (Meyers *et al.*, 2019). Esta omisión es particularmente evidente en la educación superior (Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004; Cevallos Angulo, 2024; Tobón *et al.*, 2014) y todavía más en el ámbito de las aulas de lengua extranjera, donde

la dinámica interpersonal y la comunicación efectiva son fundamentales para el proceso de adquisición lingüística.

En este sentido, este estudio de caso se sitúa como una contribución novedosa al abordar este vacío en la investigación sobre la empatía y el lenguaje empático en español como lengua extranjera (ELE) en contextos universitarios. A través de los datos recogidos en dos cuestionarios (pretest y postest) y de la implementación de sesiones basadas en diferentes metodologías centradas en fomentar la empatía y el lenguaje empático en español, se muestran las dimensiones de un aspecto menos explorado, pero potencialmente crucial en el panorama educativo superior y de lengua extranjera. Así, el presente estudio se enfoca en la evaluación del papel de la empatía entre pares y entre docente-aprendiente en tres universidades: La Habana, la Sapienza de Roma y la Humboldt de Berlín. Por otro lado, se busca examinar cómo diferentes metodologías ayudan a potenciar el lenguaje empático en el aula, subrayando su importancia en la mejora de las relaciones interpersonales y de la competencia lingüística e intercultural.

2. Marco teórico

2.1. La empatía

La empatía ha sido comúnmente conceptualizada como la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás. Se puede afirmar, entonces, que desempeña un papel crucial en las interacciones y relaciones sociales humanas (Davis, 1990; Greenberg *et al.*, 2001; Howe, 2012). Para Batson (2009), la empatía abarca entre otros aspectos: conocer el estado interno de otra persona, adoptar su postura, coincidir en las respuestas neuronales y sentir lo que la otra persona experimenta. Implica tanto compartir emociones como adoptar perspectivas cognitivas, sustentadas por sistemas neuronales específicos (Decety y Lamm, 2006; Singer y Klimecki, 2014). Estas definiciones subrayan la complejidad de la empatía al integrar tanto la dimensión cognitiva como la emocional.

La empatía se ha conceptualizado como un tipo de emoción social, caracterizada por experiencias que adquieren significado

en relación con los demás (Chóliz y Gómez, 2002; Decety y Lamm, 2006; Lough *et al.*, 2006; Zaki, 2020). Las distintas emociones experimentadas surgen en contextos sociales específicos, donde encuentran su sentido y requieren el análisis de la interacción con otros para ser comprendidas adecuadamente. La empatía, según Chóliz y Gómez (2002), es, así, una emoción compleja que puede incorporar emociones más básicas y se ha estudiado, por tanto, como una emoción secundaria compuesta por emociones más primarias. A diferencia de las emociones simples, esta puede alcanzar una intensidad mayor y motivar conductas de ayuda significativas.

Arnold y Douglas Brown (1999) enfatizan que la empatía es la capacidad de apreciar objetivamente la identidad de otro individuo o cultura, destacándola como uno de los factores más importantes para la coexistencia armoniosa en sociedad. Para estos autores, la empatía está estrechamente relacionada con la relatividad cultural, la cual nos libera de nuestros condicionantes y nos permite reconocer que nuestra forma de ser no es la única, ni necesariamente la mejor. Esta perspectiva conecta con la visión del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), que ubica la empatía dentro de las habilidades y actitudes interculturales, en un grupo de actitudes que incluye la curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad y regulación de factores afectivos. De esta manera, el PCIC define la empatía como la capacidad de adoptar conscientemente perspectivas distintas a las de la propia cultura al interpretar y reflexionar sobre hechos culturales, experimentando los sentimientos y opiniones de personas de otras culturas. Además, implica la práctica de comportamientos y juicios propios de la cultura con la que se interactúa, fomentando, así, una comprensión más profunda y auténtica de la diversidad cultural.

En general, la empatía es una capacidad humana fundamental que permite el éxito de la comunicación, la coordinación de acciones y el desarrollo del comportamiento moral en las sociedades (Decety y Lamm, 2006; Howe, 2012; Singer y Klimecki, 2014). Asimismo, desempeña un papel crucial en la realización de conductas de ayuda, las cuales pueden generarse tanto para reducir el malestar personal como para experimentar el placer de ayudar a otros. Estas conductas de ayuda pueden ser reforza-

das negativamente, cuando el objetivo es aliviar el propio malestar, o positivamente, cuando se busca activamente beneficiar a los demás. Este aspecto de la empatía es especialmente relevante en el ámbito educativo, y más aún en el aula de lengua extranjera, donde entender y compartir las emociones de los estudiantes puede facilitar un ambiente de aprendizaje más efectivo y humano.

2.2. La empatía en contextos universitarios de E/LE

La empatía en la educación superior es un elemento integral para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. Estas habilidades han mostrado su influencia en la salud mental, el futuro laboral y las relaciones interpersonales de la vida de los estudiantes (Ochoa *et al.*, 2023). Los hallazgos subrayan la importancia de formar al estudiantado universitario en la adquisición de habilidades reflexivas que fomenten una comprensión más profunda de las perspectivas del otro y un compromiso social con el fin de promover entornos de aprendizaje positivos y contribuir al bienestar general.

Sin embargo, son pocos los estudios que han examinado el papel de la empatía en educación universitaria. Entre ellos, destaca el trabajo de Cevallo Angulo (2024), cuyo objetivo es analizar distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje para luego ofrecer recomendaciones a educadores e investigadores en educación superior. La autora aboga por la inclusión de cursos que «aborden temas relacionados con la comprensión de las emociones y experiencias de los demás, así como actividades prácticas que fomenten la empatía interpersonal» (p. 1485). Asimismo, reivindica el trabajo cooperativo como elemento potenciador para el desarrollo de la empatía, ya que, como defienden también otros autores, al sentirse parte de un grupo, el estudiante se identifica con sus compañeros y le resulta más fácil ponerse en la piel del otro y llegar a un consenso final en beneficio de todos (Glazer *et al.*, 2005). Los juegos de rol pueden facilitar la adopción de distintas perspectivas y así ayudar a comprender mejor las experiencias y emociones del otro, como también señalan autores como Vitulli *et al.* (2013). Por último, la creación de un espacio para el diálogo intercultural a través de actividades que traten contenidos sobre diversidad cultural y justicia social culti-

va, según la autora, la comprensión entre pares de diferentes orígenes y culturas. En relación con estas estrategias, Cardoso Pulido y Guijarro Ojeda (2017) recalcan la necesidad de crear un ambiente relajado en el aula y Ruiz-Melero y Bermejo (2021) arguyen que la escucha activa, esto es, el interés por la opinión del alumno y el apoyo emocional, contribuye a la mejora en la relación docente-aprendiente.

En el ámbito de lenguas extranjeras, autoras como Parra Co-dina (2012) se centran en el papel del docente y subrayan en esta misma línea la relevancia de desarrollar la empatía como una competencia comunicativa esencial en el proceso educativo. Según la autora, la escucha activa no solo refuerza la autoestima del aprendiente al hacerle sentir valorado, sino que también facilita la identificación de sus intereses y emociones. Este proceso de escucha no solo disminuye la tensión psicológica, sino que también enriquece el aprendizaje al incorporar las perspectivas y conocimientos del otro, a la vez que transmite respeto y un interés genuino por parte del oyente. Arnold y Brown (1999) ya destacaban la importancia del docente por conectar con sus propios sentimientos, puesto que esto los prepara para ser un modelo de comportamiento empático para los alumnos y guiarlos hacia una empatía intercultural más profunda.

En cuanto a la expresión lingüística de la empatía, de acuerdo con Burns y Beier (1973), aunque el canal verbal es más explícito y transmite el significado léxico, el vocal (tono, timbre, ritmo, etc.) y el visual (expresión facial, gestos, etc.) expresan igualmente significado afectivo (citado en Simón Cabodevilla y Martín Leralta, 2023). No obstante, y a pesar del valor pedagógico y social de la empatía, esta ocupa un lugar secundario en el aula de ELE. Un claro ejemplo de esto es la casi total ausencia de estudios al respecto y el hecho de que, en el inventario del PCIC, la entonación afectiva y emocional esté reservada para los niveles avanzados (C1-C2), mientras que su expresión verbal no se introduzca hasta el nivel umbral (tabla 1).

Tabla 1. Expresiones lingüísticas para expresar empatía, nivel B1

- | |
|---|
| • Ya, ya |
| • Claro, claro |
| • (Sí, sí) lo entiendo (perfectamente). |
| • ¡Qué bien / pena / miedo / horror...! |
| • Siento... |
| – + inf.
<i>Siento verte así.</i> |
| – + que + pres. subj.
<i>Siento que estés triste.</i> |
| • Entiendo que + pres. subj.
<i>Entiendo que estés enfadado.</i> |

Fuente: extraído del *Inventario de Funciones*, PCIC (2006)

3. Metodología

3.1. Contextualización

Durante los meses de abril, mayo y junio de 2024, se llevó a cabo tres estancias de docencia e investigación en distintas universidades para recoger datos de profesores y aprendientes de ELE: la Universidad Sapienza de Roma, la Universidad Humboldt de Berlín y la Universidad de La Habana (Facultad de Español para No Hispanohablantes – FENHI). Antes de la realización de estas breves estancias (de una semana, en el caso de Sapienza, y de dos, en Humboldt y la FENHI), se diseñaron un pretest y un postest anonimizados con el objetivo de evaluar, por un lado, el papel de la empatía en el aula de ELE y, por otro, el grado de conocimiento sobre lenguaje empático entre estudiantes y docentes de ELE en contexto universitario. Dado el escaso cuerpo de literatura existente y considerando las necesidades curriculares específicas de cada curso, se desarrollaron, asimismo, paquetes de instrucción integrados en las asignaturas correspondientes. Estos se aplicaron en sesiones de dos horas de duración.

3.2. Participantes

Un total de 14 estudiantes y 11 docentes participaron en el estudio. Los estudiantes, procedentes de las universidades europeas Sapienza ($n = 8$) y Humboldt ($n = 6$), estaban inscritos en un máster habilitante para la docencia de ELE y poseían un nivel avanzado de competencia lingüística (C1-C2). Sus lenguas maternas eran el italiano y el alemán, respectivamente. En cuanto a los docentes ($n = 11$), todos ellos eran hablantes nativos de español cubano y formaban parte del profesorado de la FENHI en La Habana (tabla 2).

Tabla 2. Perfil etario y de género de los participantes

Sapienza (estudiantes)	Humboldt (estudiantes)	La Habana (profesorado)
$n = 8$ mujeres	$n = 6$ (5 mujeres y 1 hombre)	$n = 11$ (10 mujeres y 1 hombre)
26.12 edad media (23-35 años)	34.75 edad media (26-40 años)	56,73 edad media (40-76 años)

3.3. Materiales de recogida de datos

Antes y después de la implementación en el aula, se administró en línea un cuestionario anónimo que incluía 23 ítems (pretest: anexo 1); postest: anexo 2). El cuestionario, en su versión de pretest, recopilaba datos sociodemográficos, lingüísticos y sobre el contacto diario con el español, mientras que ambos test incluían preguntas sobre el conocimiento y la facilidad para usar lenguaje empático tanto en las lenguas maternas de los participantes como en español. Además, se evaluaba el uso de lenguaje empático al pedirles que produjeran por escrito respuestas ante situaciones específicas que requerían empatía por parte del interlocutor. Las situaciones planteadas fueron adaptadas a cada grupo meta para facilitar respuestas empáticas. Por razones técnicas, el cuestionario dirigido a los docentes de la FENHI fue completado en formato físico.

3.4. Paquetes de instrucción

Se diseñaron dos paquetes de instrucción: el paquete 1 se aplicó con los estudiantes de máster de Sapienza y con los docentes de

La Habana,¹ mientras que el 2 se implementó con los estudiantes de Humboldt.² Su diseño integraba actividades orientadas a desarrollar tanto la competencia lingüística como la empatía en un entorno de aprendizaje relajado. Entre las técnicas utilizadas se incluyeron la escucha activa por parte del docente, juegos de rol, trabajo colaborativo, variedad en las dinámicas de grupo, uso de *realia*, actividades para romper el hielo y un cierre efectivo.

El paquete 1, con un enfoque más explícito en el desarrollo del lenguaje empático, incluía actividades como la activación de conocimientos a través de una lluvia de ideas sobre definiciones de empatía, la discusión de factores que influyen dentro y fuera del aula y la reflexión en grupos y en asamblea sobre expresiones empáticas en las lenguas maternas de los participantes y en español. Además, se proporcionaron recomendaciones sobre tipos de lenguaje empático y pasos a seguir, basados en autores relevantes. Finalmente, se distribuyeron casos prácticos que los participantes trabajaron en parejas y grupos de tres.

El paquete 2, desarrollado en un estudio de grabación para satisfacer las necesidades curriculares de la asignatura y del máster en la Universidad Humboldt, exploró las interacciones y el lenguaje no verbal (entonación, ritmo, pausas, etc.), elementos clave para la investigación. De forma similar al paquete 1, se inició con una lluvia de ideas sobre la empatía y los factores que influyen en su manifestación. Además, se llevó a cabo una breve discusión sobre la importancia de la empatía en la enseñanza de lenguas extranjeras y su expresión a través de gestos y entonación. Los participantes recibieron tarjetas con situaciones de interacción adaptadas a su contexto. En estas se promovía el uso de un lenguaje verbal y no verbal empático en la lengua meta, el español. Se trabajó en parejas y grupos de tres en actividades de juego de rol, que luego fueron grabadas y analizadas en asamblea para identificar el tipo de lenguaje empleado y su efectividad en la comunicación empática.

1. https://osf.io/7gu26/?view_only=98689da420d645b297d2b332f3baf07d
2. https://osf.io/r3e5w/?view_only=16437712a19a47df998037e25d53fdc1

4. Resultados y discusión

Los principales objetivos perseguidos en esta investigación fueron dos: conocer el papel que ocupa la empatía en el aula de ELE en un contexto universitario –partiendo de la hipótesis de que no se trabaja lo suficiente– y analizar las estrategias que contribuyen a potenciar el lenguaje empático en el aula. A continuación, se presentan los resultados más relevantes que ayudan a esclarecer la importancia de la empatía en la enseñanza de ELE, así como la identificación de aquellas metodologías y actividades que resultan más eficaces para fomentar un ambiente de aprendizaje empático.

Los resultados obtenidos sobre el conocimiento previo de los participantes en relación con el lenguaje empático en español revelan varios aspectos interesantes (figura 1). En el caso de los estudiantes de la Universidad Sapienza, todos indicaron no tener conocimiento previo antes de la intervención, mientras que, en el postest, todos respondieron afirmativamente. En la Universidad Humboldt, cuatro estudiantes reportaron no tener conocimiento previo y dos sí en el pretest, pero tras la intervención, cinco afirmaron tenerlo y solo uno respondió negativamente. Por su parte, los docentes nativos de La Habana mostraron un mayor nivel de conocimiento previo, con nueve respuestas afirmativas y dos negativas en el pretest, en consonancia con lo esperado de un hablante nativo, y alcanzaron un consenso unánime en el postest, donde todos indicaron poseer dicho conocimiento. Estos resultados destacan dos puntos clave: primero, que la intervención incrementó el conocimiento sobre el lenguaje empático en español entre los grupos de participantes de las tres universidades: aprendientes de ELE y futuros docentes, y docentes nativos de español; y segundo, la notable efectividad de la metodología 1 aplicada a los estudiantes de Sapienza, quienes mostraron una mejora considerable en su percepción de conocimiento (comprensión y uso) del lenguaje empático. Pese a que el tamaño de la muestra es reducido y no permite generalizar ni extraer conclusiones definitivas sobre qué metodología es más eficaz, en este caso, el enfoque más explícito, centrado en el lenguaje verbal, mostró mejores resultados que la metodología que se centraba más en el canal vocal y visual y contemplaba aspectos como la entonación, la gesticulación y la expresión facial (metodología 2).

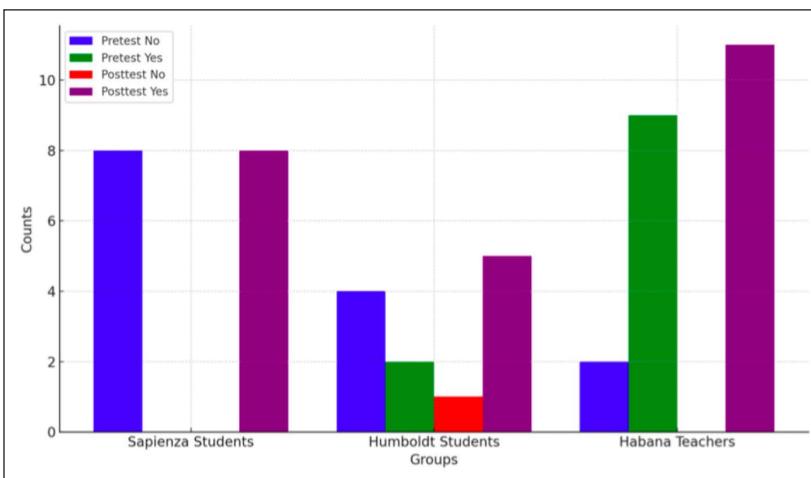


Figura 1. Conocimiento sobre lenguaje empático en español (pretest y posttest por grupo)

A los docentes de la Universidad de La Habana se les preguntó acerca de su conocimiento de estrategias prácticas para trabajar el lenguaje empático en el aula de ELE (figura 2). Antes de la implementación del paquete 1 de instrucción explícita sobre empatía, solo el 36,4% indicó estar familiarizado con dichas estrategias, mientras que el 63,6% restante afirmó no tener conocimiento al respecto. Sin embargo, tras la intervención, todos los docentes respondieron afirmativamente, demostrando un aumento importante en su comprensión y dominio de las estrategias prácticas para fomentar el lenguaje empático en el aula. Entre las estrategias más recurrentes para potenciarlo, los docentes destacaron la importancia de las actividades prácticas y las relaciones interpersonales entre docente y aprendiente, así como el conocimiento de la cultura del alumnado. Se mencionaron con frecuencia la escenificación de diálogos y juegos de roles, diseñados para adaptar las tareas a situaciones reales, teniendo en cuenta tanto el tema de la clase como las características psicológicas de los estudiantes. Además, se subrayó la adaptación del contenido a la cultura y dinámicas del grupo, y el uso de textos socioculturales que promuevan la valoración de opiniones y la comprensión colectiva de los problemas. Algunos profesores señalaron que esta práctica debía comenzar desde el primer día de clase, creando un ambiente donde las dificultades individuales se abordaran de manera colaborativa.

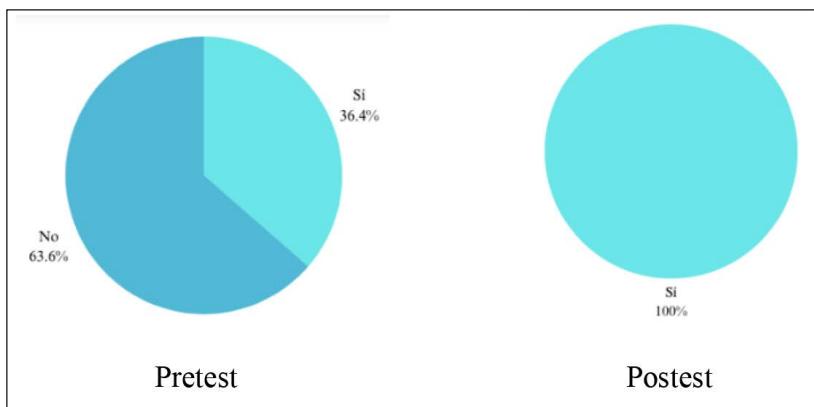


Figura 2. Conocimiento sobre estrategias para trabajar lenguaje empático en ELE

En relación con este aspecto, uno de los ítems buscaba determinar si habían recibido formación específica sobre lenguaje empático en un contexto reglado de ELE, así como evaluar su percepción sobre la importancia de abordar este tema en clase. Los resultados revelaron diferencias notables entre los grupos de estudio. En el caso de los estudiantes de la Universidad Humboldt, tanto en el pretest como en el posttest, el 50% manifestó no haber trabajado nunca con conceptos de empatía o lenguaje empático en sus clases. Por otro lado, en el grupo de la Universidad Sapienza, se observó una evolución notable: mientras que en el pretest la totalidad de los participantes ($n = 8$) indicó no haber recibido formación en este ámbito, tras la intervención pedagógica, la mitad de los estudiantes respondió afirmativamente, evidenciando un cambio en su experiencia formativa respecto al lenguaje empático. Entre las razones que destacaron para justificar la importancia de incorporarlo en el aula, mencionaron la aceptación de errores y la pérdida del miedo, el desarrollo de la sensibilidad, la relevancia del lenguaje empático para la vida cotidiana y las interacciones sociales, el uso respetuoso del idioma, el manejo de las emociones, la comprensión emocional del otro, así como la motivación para el estudio de la lengua meta.

En el análisis sobre la facilidad o dificultad para ser empático en español, se observaron diferencias entre los estudiantes no nativos de las dos universidades antes y después de una intervención. En la Sapienza, al inicio, solo dos estudiantes reportaron tener facilidad para ser empáticos, mientras que seis considera-

ron que era complejo. Sin embargo, tras la intervención, se observó un cambio notable, con siete estudiantes que afirmaron tener mayor facilidad y solo uno que todavía encontraba dificultades. En Humboldt, los resultados iniciales fueron más equilibrados, pues cinco estudiantes indicaron que les resultaba fácil y tres que lo encontraban difícil. Al finalizar, también se observó una mejora: siete estudiantes reportaron facilidad y solo uno mantuvo dificultades. Esto sugiere que la intervención tuvo un impacto positivo en ambas instituciones a la hora de promover una mayor capacidad empática entre los aprendientes de ELE.

Finalmente, se analizó el uso del lenguaje empático en situaciones positivas y negativas, examinando las expresiones verbales y no verbales producidas por los participantes, tanto nativos como aprendientes de ELE. Los resultados revelaron una mayor capacidad de los hablantes nativos para adaptar su lenguaje y comportamiento de manera individualizada y empática en ambos tipos de situaciones. Los aprendientes, por su parte, mostraron una mejora significativa en su capacidad para ofrecer apoyo reflexivo y emocional tras la intervención, si bien persistió una tendencia a utilizar fórmulas más estandarizadas.

En situaciones negativas, como la frustración ante la falta de progreso en el aprendizaje del español, los hablantes nativos adoptaron un enfoque personalizado, enfatizando la comprensión del estudiante y sugiriendo modificaciones en sus estrategias de aprendizaje. Sus respuestas incluyeron expresiones como: «Vamos a explorar juntos otras formas de estudiar» o «La frustración es un sentimiento natural, pero no permitas que te desaliente». Estas intervenciones reflejan una preocupación dual: por la empatía y por ofrecer soluciones adaptadas a las características individuales del aprendiente.

En contraste, los aprendientes, previo a la intervención, respondieron con frases más generales y directas, como «No te preocunes», «Todo mejorará» o «El progreso es gradual». Estas respuestas, aunque bien intencionadas, carecían de personalización y se enfocaban principalmente en alentar al interlocutor, sin profundizar en soluciones específicas. Tras la intervención, se observó una evolución significativa en sus respuestas, particularmente en los estudiantes de Humboldt. Demostraron una mayor empatía y reflexividad en sus mensajes, ejemplificado en expresiones como: «Comprendo que atravesamos momentos difíciles,

pero esto puede ser una oportunidad de reinvenión» o «Cuenta con mi apoyo incondicional». Algunos incluso incorporaron elementos de contacto físico simbólico, como un abrazo o un toque en el hombro, evidenciando una mayor conciencia sobre la importancia de las respuestas no verbales en la expresión de apoyo emocional, en consonancia con el enfoque recibido (metodología 2).

En situaciones positivas, como la obtención de un premio académico, los nativos felicitaron efusivamente a los estudiantes, utilizando frases como: «¡Celebremos este logro!» o «Me llena de orgullo haber contribuido a tu éxito», e incentivando al galardonado a compartir su logro o a apoyar a otros. Estas respuestas no solo celebran el éxito individual, sino que también buscan integrar al premiado en un contexto de aprendizaje colaborativo y comunitario. Los aprendientes, por su parte, mostraron reacciones similares antes y después de la intervención, con expresiones más concisas y genéricas, como «¡Felicitaciones!» o «¡Excelente, tu esfuerzo ha dado frutos!». No obstante, tras la intervención, algunos aprendientes comenzaron a manifestar un interés más profundo por el logro personal del otro, evidenciado en respuestas como «¡Me alegro inmensamente! Tras un año de dedicación intensa, mereces este reconocimiento». Esto refleja un incremento en la capacidad para establecer una conexión emocional más profunda con la experiencia del interlocutor.

5. Conclusiones

En el presente estudio de caso se ha implementado y evaluado una propuesta de intervención mediante un diseño con medidas pre y postintervención. Se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos: un cuestionario previo (pretest) y otro posterior (posttest). El pretest cumplió una doble función: establecer una línea base y evaluar la experiencia previa de aprendientes y docentes en el desarrollo de la empatía en el aula. La hipótesis inicial postulaba una limitada atención a estos contenidos en el contexto educativo.

Los resultados corroboran esta hipótesis, evidenciando una notable ausencia en el tratamiento de la empatía y el lenguaje empático a nivel universitario, a pesar de su reconocida impor-

tancia. El análisis de los datos revela que el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, particularmente la empatía, influye positivamente en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Es significativa la escasez de atención prestada a la empatía entre pares en el contexto de la educación superior, especialmente en el ámbito de la enseñanza de ELE. Esta laguna en la literatura previa subraya la relevancia y originalidad del presente estudio, que, aunque preliminar, contribuye a la base de conocimientos sobre la integración de competencias emocionales en la enseñanza de lenguas a nivel terciario.

Los datos recopilados mediante cuestionarios y la implementación de dos metodologías distintas en las tres universidades participantes han permitido extraer conclusiones acerca del papel de la empatía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, así como sobre las estrategias más utilizadas y/o efectivas para fomentar su desarrollo en el aula. Por otro lado, la investigación ha puesto de manifiesto no solo la relevancia de la empatía en la adquisición de ELE, sino también las diferencias existentes en su manifestación y comprensión entre docentes y aprendientes. Asimismo, el estudio ha evidenciado la eficacia de metodologías específicas para potenciar el uso del lenguaje empático, contribuyendo, así, a una mejora en las dinámicas del aula y en las habilidades de interacción lingüística, paralingüística e intercultural de los aprendientes. Este hallazgo subraya la necesidad de abordar explícitamente la enseñanza de expresiones y estrategias empáticas en ELE, y más aún considerando que el PCIC relega estos aspectos a niveles avanzados.

Las implicaciones de este estudio son relevantes para la enseñanza de ELE en todos los niveles. En primer lugar, se destaca la necesidad de revisar los materiales didácticos para incluir el desarrollo de la empatía y el lenguaje empático desde los niveles iniciales. Este enfoque podría enriquecer el proceso de aprendizaje y mejorar las relaciones interpersonales en el aula. Además, la formación docente debe incorporar módulos específicos que aborden la importancia de la empatía en el aula, así como estrategias para fomentarla entre pares. Se sugiere, asimismo, incluir criterios relacionados con la competencia empática en los sistemas de evaluación, reconociendo su relevancia en el desarrollo de habilidades comunicativas e interculturales. Esto podría ofrecer una visión más completa del progreso del estudiante. Final-

mente, este estudio abre nuevas líneas de investigación, como el análisis longitudinal del impacto de la instrucción en empatía sobre el rendimiento académico y la competencia intercultural. Aunque se reconocen limitaciones en cuanto a la representatividad de la muestra, estos hallazgos sientan las bases para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas más inclusivas y emocionalmente resonantes en el ámbito de ELE.

6. Referencias

- Aldrup, K., Carstensen, B. y Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177-1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Arghode, V., Yalvac, B. y Liew, J. (2013). Teacher empathy and science education: A collective case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9(2), 89-99. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2013.921a>
- Arnold, J. y Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. En J. Arnold (ed.). *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge University Press.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506342>
- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. En J. Decety y W. Ickes (eds.). *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). MIT Press.
- Buitrón, S. B. y Talavera, P. N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.8>
- Burns, K. L y Beier, E. G. (1973). Significance of vocal and visual channels in the decoding of emotional meaning. *Journal of Communication*, 23(1), 118-130. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1973.tb00936.x>
- Cardoso Pulido, M. J. y Guijarro Ojeda, J. R. (2017). Percepciones sobre el bienestar docente del profesorado de EFL en formación. *Porta Linguarum*, 2, 157-172. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54119>

- Cevallos Angulo, K. L. (2024). Formación para el servicio y la empatía en la universidad. Un criterio de calidad. *Dominio de las Ciencias*, 10(1), 1476-1497. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i1.3813>
- Chang, A. F., Berger, E. y Chang, B. (1981). The Empathy to Classroom Learning. *Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior*, 18, 21-25.
- Chóliz, M. y Gómez, C. (2002). Emociones sociales II (enamoramiento, celos, envidia y empatía). En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (eds.). *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 395-41). McGrawHil/Interamericana.
- Codina, A. (2012). *Inteligencia emocional para el trabajo directivo y las relaciones interpersonales. Aptitudes y herramientas*. Ciencias Sociales.
- Davis, C. M. (1990). What is empathy, and can empathy be taught? *Physical Therapy*, 70(11), 707-711. <https://doi.org/10.1093/ptj/70.11.707>
- Decety, J. y Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6(1), 1146-1163. <https://doi.org/10.1100/tsw.2006.221>
- Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revisita Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1-17.
- Glazer, E., Hannafin, M. J. y Song, L. (2005). Promoting technology integration through collaborative apprenticeship. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 57-67. <https://doi.org/10.1007/BF02504685>
- Greenberg, L. S., Elliott, R., Watson, J. C. y Bohart, A. C. (2001). Empathy. *Psychotherapy: Theory, research, practice, training*, 38(4), 380. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.38.4.380>
- Howe, D. (2012). *Empathy: What it is and why it Matters*. Palgrave Macmillan.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm
- Lough, S., Kipps, C. M., Treise, C., Watson, P., Blair, J. R. y Hodges, J. R. (2006). Social reasoning, emotion and empathy in frontotemporal dementia. *Neuropsychologia*, 44(6), 950-958. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.08.009>
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M. y Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67(3), 160-168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>

- Ochoa, K. T., Medina, C. S., Sicard, N. G. y Galvis, D. R. (2023). El desarrollo de habilidades para la vida desde el currículo electivo en educación superior: el caso de medición de la empatía. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 81-103. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.57>
- Parra Codina, R. (2012). *Raíces y problemas de convivencia escolar e inteligencia emocional en universitarios* [trabajo Fin de máster]. Universidad de Almería.
- Porras Carmona, S., Pérez Dueñas, C., Checa Fernández, P. y Luque Salas, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), 80-95. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Reniers, R. L., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M. y Völlm, B. A. (2011). The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 84-95. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223891.2010.528484>
- Ruiz-Melero, M. J. y Bermejo, R. (2021). Nuevos retos para la enseñanza basada en competencias en educación superior. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicología Escolar e Educação*, 13(1), 228-449.
- Simón Cabodevilla, T. y Martín Leralta, S. (2023). Lenguaje descriptivo en la expresión oral de emociones en lengua extranjera: estado de la cuestión. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 38, 71-100. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.71>
- Singer, T. y Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current biology*, 24(18), 875-878. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.06.054>
- Tobón, O. E. A., Zapata, S. J. C., Lopera, I. C. P. y Duque, J. W. S. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 43(169), 89-105. <https://doi.org/10.1016/J.RESU.2015.01.003>
- Vitulli, P., Santoli, S. P. y Fresne, J. (2013). Arts in education: Professional development integrating the arts and collaborating with schools and community. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8, 45-52. <https://doi.org/10.5172/ijpl.2013.8.1.45>
- Zaki, J. (2020). Integrating empathy and interpersonal emotion regulation. *Annual review of psychology*, 71(1), 517-540. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050830>

7. Anexos

Anexo 1: Pretest lenguaje empático

La duración de este cuestionario es de 3-5 minutos. Conteste con la mayor sinceridad posible.

1. Escriba los últimos 4 dígitos/números de su número de teléfono.
2. Género
 - Femenino
 - Masculino
 - No binario
3. Edad
4. Indique el nombre de su universidad.
5. ¿Cuál es su lengua/s materna/s?
6. ¿Qué otra/s lengua/s habla?
7. ¿Qué nivel tiene de español?
 - A1
 - A2
 - B1
 - B2
 - C1
 - C2
 - Soy nativo/a
8. ¿Qué nivel de exposición tiene al español diariamente?
 - Entre 1 y 2 horas
 - Entre 2 y 4 horas
 - Entre 4 y 6 horas
 - Más de 6 horas
 - Otro:
9. ¿Conoce algo de lenguaje empático en español?
 - Sí
 - No
10. Si la respuesta anterior es Sí, incluya ejemplos.
11. ¿Se trabaja el lenguaje empático y la empatía en clase de español?
 - Sí
 - No
12. Si la respuesta es Sí, ¿cómo se hace?
13. Si la respuesta es NO, ¿le parece importante hacerlo? Justifique su respuesta.
14. ¿Qué es la empatía? Dé una breve definición. Si no sabe, escriba «SIGUIENTE».

15. ¿Le resulta fácil ser empático(a) en su lengua?
Marca solo una opción.
- Sí, es fácil
 - No, es difícil
16. Por favor, justifique su respuesta anterior.
17. ¿Y en español?
- Sí, es fácil
 - No, es difícil
18. Por favor, justifique su respuesta anterior.
19. ¿Le resulta fácil ser empático(a) con sus compañeros(as) en la clase de español?
- Sí, es fácil
 - No, es difícil
20. Por favor, justifique su respuesta anterior.
21. ¿Cuáles de estas características asocia con una persona empática?
- Comprender la perspectiva de otra persona
 - Validar emociones
 - Ponerse en la piel del otro
 - Sentir con las personas
 - Otro:
22. ¿Qué le respondería a su compañero/a si le dijera...?

Me siento muy frustrado/a con el español, llevo meses estudiando todas las tardes y no mejoró tanto.

23. ¿Qué le respondería a su compañero/a si le dijera...?
- Me han dado un premio al mejor expediente académico.
24. ¿Siente que su intercambio comunicativo en español es exitoso en clase?
- Sí, siempre
 - A veces
 - Rara vez
 - No, nunca

Ha terminado, ¡muchas gracias por su participación!

Anexo 2: Principio del formulario

Postest lenguaje empático

La duración de este cuestionario es de 3-5 minutos. Conteste con la mayor sinceridad posible.

1. Escriba los últimos 4 dígitos/números de su número de teléfono.
2. ¿Conoce algo de lenguaje empático en español?
 - Sí
 - No
3. Si la respuesta anterior es Sí, incluya ejemplos.
4. ¿Se trabaja el lenguaje empático y la empatía en clase de español?
 - Sí
 - No
5. Si la respuesta es Sí, ¿cómo se hace?
6. Si la respuesta es NO, ¿le parece importante hacerlo? Justifique su respuesta.
7. ¿Qué es la empatía? Dé una breve definición. Si no sabe, escriba «SIGUIENTE».
8. ¿Le resulta fácil ser empático(a) en su lengua?
 - Sí, es fácil
 - No, es difícil
9. Por favor, justifique su respuesta anterior.
10. ¿Y en español?
 - Sí, es fácil
 - No, es difícil
11. Por favor, justifique su respuesta anterior.
12. ¿Le resulta fácil ser empático(a) con sus compañeros(as) en la clase de español?
 - Sí, es fácil
 - No, es difícil
13. Por favor, justifique su respuesta anterior.
14. ¿Cuáles de estas características asocia con una persona empática?
 - Comprender la perspectiva de otra persona
 - Validar emociones
 - Ponerse en la piel del otro
 - Sentir con las personas
 - Otro:

15. ¿Qué le respondería a su compañero/a si le dijera...?

Me voy todo el verano a viajar por Latinoamérica.

16. ¿Qué le respondería a su compañero/a si le dijera...?

Últimamente todo me va mal: mi pareja me ha dejado, me han echado del trabajo..., no puedo más.

17. ¿Siente que su intercambio comunicativo en español es exitoso en clase?

- Sí, siempre
- A veces
- Rara vez
- No, nunca

Ha terminado, ¡muchas gracias por su participación!

La autoestima en la adquisición de segundas lenguas: conceptualización y propuestas pedagógicas

VIKI MAKRI
Universidad de Chipre
makri.viki@ucy.ac.cy

NATIVIDAD HERNÁNDEZ MUÑOZ
Universidad de Salamanca
natih@usal.es

1. Introducción

El presente trabajo se inserta en el campo de afectividad en segundas lenguas, que analiza, entre otros aspectos, la gestión de los sentimientos y las emociones dentro del aula. En este ámbito, la autoestima se considera uno de los factores afectivos más influyentes en el proceso de aprendizaje (De Andrés, 2000; Rubio, 2007; Habrat, 2018). Con todo, su tratamiento en los estudios actuales presenta una evidente problemática: por un lado, no existe una conceptualización teórica común y específica que defina el término *autoestima* en el terreno de adquisición de segundas lenguas, lo cual, en términos prácticos, significa que cada autor la interpreta y analiza según sus parámetros propios; por otro lado, no siempre se establecen las diferencias entre la dimensión global de la autoestima y la relacionada con el aprendizaje y el uso de las segundas lenguas, hecho que implícitamente da a entender, en numerosas ocasiones, que se trata de dos dimensiones del individuo equivalentes y homogéneas (Makri, 2020).

En este contexto, este estudio tiene tres objetivos fundamentales. En primer lugar, pretende fundamentar los principios teóricos de la autoestima lingüística, aplicándola a la disciplina de la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras (L2) y alejándola de supuestos psicológicos o pedagógicos generales. En segundo lugar, se propone identificar y describir detalladamente sus componentes subyacentes (seguridad, identidad, afiliación, finalidad y competencia) relacionándolos con el resto de los factores afectivos relevantes en L2 para conseguir una visión holística de la afectividad en el aula. Y, en tercer lugar, ofrece dos modelos de actividades para trabajar la autoestima en el aula, diseñados desde los planteamientos teóricos descritos y centrados en la enseñanza del español como segunda lengua, pero adaptables a otros perfiles y contextos.

2. Contextualización

Se ha demostrado ampliamente que en el aprendizaje los factores cognitivos están estrechamente relacionados con los afectivos (Damasio, 1994; Scotto, 2017), de ahí que en los últimos años haya crecido ampliamente el estudio de las relaciones entre el componente emocional y las segundas lenguas. En este ámbito pueden identificarse dos tendencias complementarias: la primera analiza cómo los hablantes procesan, perciben y expresan la emoción en su L2, y la segunda, cómo se integran, se gestionan y se desarrollan los procesos emocionales del individuo y el grupo dentro del aula. En este segundo enfoque, ha sido crucial determinar cuáles son los factores afectivos y cómo inciden en el proceso de aprendizaje (por ejemplo, el estudio de la motivación, autoestima, ansiedad, disposición para comunicarse, *flow*, *enjoyement*, *grit*, entre otros). Sin duda, uno de los más citados, pero sobre el cual todavía planean ciertos interrogantes, debido a su limitado desarrollo teórico y escasa inclusión en estudios empíricos, es el concepto de *autoestima*. Según Coopersmith (1967):

By self-esteem, we refer to the evaluation which individuals make and customarily maintain with regard to themselves; it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to

which individuals believe themselves to be capable, significant, successful and worthy. In short, self-esteem is a personal judgment of worthiness that is expressed in the attitudes that individuals hold toward themselves. It is a subjective experience which the individual conveys to others by verbal reports and other overt expressive behaviour. (p. 4)

La primera de las limitaciones teóricas es la falta de diferenciación en los estudios entre lo que podríamos llamar la *autoestima general* del individuo y la *autoestima lingüística* (Makri, 2020). La autoestima general consiste en un sentimiento global que los seres humanos mantienen sobre su valía: dicho sentimiento proviene de un juicio personal que expresa una actitud positiva o negativa hacia el yo en su totalidad (Rosenberg *et al.*, 1995). La autoestima lingüística, en cambio, es un tipo de autoestima situacional/específica, ya que hace alusión a una faceta particular del yo: el aprendizaje de una L2. Pese a la existencia de investigaciones en las que se enfatiza que la autoestima global y la autoestima específica constituyen nociones independientes y autónomas (Rosenberg *et al.*, 1995), en el terreno de adquisición de segundas lenguas (en adelante, ASL) seguimos observando una insistencia en poner el foco de atención en la perspectiva general, ignorando por completo la relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la L2 (véanse, entre otros, los estudios de Al-Hebaish, 2012; Hashemian, 2012; Dev y Qiqieh, 2016; Ananda, 2017). De hecho, podemos encontrar estudios donde no se especifica qué tipo de autoestima consideran en su propuesta (De Andrés, 2000, 2007; Pramita, 2012; Asakereh y Yousofi, 2018), posiblemente porque asimilan que el alcance conceptual de esta variable se restringe únicamente a un dominio general.

La restricción teórica y empírica de la autoestima en la esfera global no debería extrañarnos, puesto que se trata de un factor que tradicionalmente ha sido tratado e interpretado exclusivamente como una diferencia individual de tipo unidimensional, tanto en los círculos académicos como en la mentalidad colectiva (Mruk, 2013). La convicción de que la autoestima es solamente una –la general– ha dominado en varias áreas del saber y ha perdurado a lo largo de los años. Muestra de ello es la elevada cantidad de estudios correlacionales en el área de ASL, cuyo pro-

pósito es la búsqueda de conexiones entre la autoestima global y el rendimiento en la L2, donde se prescinde de cualquier referencia a la autoestima lingüística (Rashidi *et al.*, 2011; Zare y Riasati, 2012; Asadifard y Biria, 2013; Azmand, 2014; Yaacob y Mahadi, 2015; Zarei y Zarei, 2015; Dev y Qiqieh, 2016).

Habría que advertir, en todo caso, que afirmar o negar la existencia de lazos entre la autoestima y el aprendizaje de una L2 en función únicamente de la dimensión global puede aca-rrrear sesgos en la investigación. De hecho, si observamos los resultados de los estudios en los que se ha explorado la conexión entre la autoestima general y el desenvolvimiento en la L2, notamos que los hallazgos son contrapuestos: en algunos se ha comprobado la existencia de relaciones entre las dos variables (Koosha *et al.*, 2011; Al-Hebaish, 2012; Juyandegan, 2016), mientras que en otros se descarta (Yaacob y Mahadi, 2015; Dev y Qiqieh, 2016). Esta discrepancia en los resultados podría estar motivada por el hecho de que quizá la autoestima global no es el tipo de autoestima más pertinente a la hora de buscar conexiones con el desarrollo de las competencias generales en la lengua extranjera.

En cambio, en los trabajos en los que se ha investigado la relación entre la autoestima lingüística y el aprendizaje de la L2 se han comprobado conexiones significativas entre las dos variables (Park y Lee, 2005; Alrabai, 2017; Habrat, 2018). No obstante, en estos trabajos contamos con una desventaja considerable, hecho que constituiría la segunda de las dificultades encontradas en el análisis de la autoestima como factor afectivo: existen diferentes definiciones e interpretaciones del término *autoestima en L2* y esto conlleva que los diferentes investigaciones empleen herramientas distintas para su medición, a menudo en forma de cuestionarios desarrollados *ex profeso*, lo cual significa que, si bien los resultados confirman una relación potente entre la autoestima lingüística y el rendimiento en la L2, no proceden de una base teórica ni metodológica común. Esta forma heterogénea de concebir la autoestima pone de manifiesto la importancia de ofrecer una propuesta teórica sistematizada, basada en el análisis de los constituyentes que funcionan como pilares sobre los que está construida. Esto permitirá desarrollar tanto herramientas metodológicas sólidas como materiales didácticos pertinentes.

3. Propuesta teórica

3.1. Los componentes de la autoestima

La conceptualización de la autoestima que aquí presentamos aplicada a segundas lenguas parte del paradigma de los cinco componentes del fundador del Consejo Internacional de Autoestima, Robert Reasoner (1982; 1992):

- a) *Seguridad* – «knowing that I am safe, physically and emotionally»
- b) *Identidad* – «knowing who I am»
- c) *Afiliación* – «knowing others accept me»
- d) *Finalidad* – «knowing what I want to do and achieve»
- e) *Competencia* – «knowing I can»

Tras una revisión bibliográfica profunda sobre la epistemología del fenómeno y las definiciones más pertinentes que se han hecho hasta el momento de los diferentes factores que componen la autoestima (para una revisión de los antecedentes teóricos de cada una de las dimensiones se puede consultar Makri, 2020), consideramos que el modelo inicial de Reasoner es el que mejor engloba todos los aspectos teóricos esenciales que incorpora la complejidad de este factor emocional. Estas dimensiones, además, permiten integrar su naturaleza en el paradigma de la afectividad en el aula con el resto de los factores afectivos, tradicionales e innovadores. A continuación, vinculamos cada uno de los antecedentes de la autoestima con los componentes de Reasoner, que basó su modelo en los postulados de Coopersmith (1967).

Ahora bien, es preciso señalar que la propuesta de Reasoner, originalmente, estaba dirigida al crecimiento de la autoestima en niños y adolescentes y, por lo tanto, pertenecía a la disciplina de la Educación y la Pedagogía. De Andrés (2000, 2007) y De Andrés y Arnold (2009) la introdujo en el campo de ASL y desde entonces estos cinco componentes empezaron a incorporarse de diferente manera y con diferente profundidad en los trabajos de ASL (Arnold, 2007, 2013; Habrat, 2013; Rubio, 2014; Oxford, 2016). No obstante, las respectivas alusiones a los fundamentos de Reasoner siempre han sido breves y su explicación muy so-

mera, algo que ha dificultado la revelación del verdadero alcance teórico que poseen. Asimismo, han abundado los acercamientos parciales y no necesariamente integradores de cada una de esas dimensiones.

A continuación, para describir y profundizar en el contenido teórico que aporta cada uno de los componentes de la autoestima, vincularemos las ideas de Reasoner con diversas nociones conceptuales del campo de ASL con las que presentan relación, especialmente la red que teje con el resto de los factores afectivos, lo que nos ofrecerá una visión holística de la emocionalidad dentro del aula (véase más adelante la tabla 1). Junto a ellos incorporaremos algunos hallazgos empíricos que corroboran la relevancia de dichos componentes en el proceso de aprendizaje.

Aunque es evidente que cada constituyente de la autoestima tiene un alcance conceptual diferente y un peso propio en la formación de la autoestima, hay que tener en cuenta que estos elementos poseen también una interdependencia indudable, lo que requiere mantener una visión holística de la autoestima para su implementación en el aula y trabajar todos sus componentes de manera directa o indirecta. En este sentido, Reasoner (1992) comenta que el proceso de construcción de la autoestima es cíclico. Cuando una persona se siente segura, se favorece su capacidad para crear amistades y, gracias a su buena relación con los demás, mejora su sentido de identidad. Asimismo, poseer un buen autoconcepto le permite establecer objetivos y enfrentarse a nuevos retos, cuyo cumplimiento, por su parte, contribuye al aumento de su sentimiento de competencia (Kohonen *et al.*, 2001).

3.1.1. Seguridad

La seguridad surge cuando las personas sienten que están a salvo, tanto a nivel emocional como a nivel físico (De Andrés y Arnold, 2009). Además del sentido de protección, la seguridad implica otros matices interpersonales: conocer lo que esperan los demás de nosotros, poseer la capacidad de confiar en los otros, poder anticipar determinados sucesos gracias a las experiencias pasadas y comprender la importancia de respetar los límites (Reasoner, 1992).

Los estudios de neurociencias sugieren que, cuando el ambiente educativo proporciona la sensación de familiaridad, se ac-

tiva la curiosidad de los alumnos por descubrir algo nuevo, practicarlo y dominarlo (Perry, 2006). Además, los alumnos seguros se atreven a afrontar riesgos y también asumen su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes inseguros, en cambio, poseen un *locus* de control externo, es decir, «creen que todos los acontecimientos de su vida están determinados por fuerzas que están fuera de su control como [...] el destino, la suerte u otras personas» (Williams y Burden, 1999).

Otra de las principales características del alumnado inseguro es la ansiedad (Gkonou, Daubney y Dewaele, 2017). Cabe precisar que la ansiedad, cuando se estudia en relación con la autoestima, implica un punto de vista negativo, puesto que altos niveles de estrés obstaculizan el aprendizaje de un idioma (Arnold y Brown, 2000) y tienen un potencial negativo en el rendimiento académico (Horwitz, 2001). Sin embargo, habría que tener en cuenta que existe un tipo de ansiedad facilitadora que consiste en un grado de estrés moderado y cuyos efectos son positivos para la adquisición lingüística, puesto que incita a los alumnos a trabajar fuertemente para mejorar su competencia en la L2 (Gkonou, 2017).

Por otro lado, gracias al florecimiento de la psicología positiva en los últimos años, se nota un creciente interés hacia el concepto opuesto al de la ansiedad, el *enjoyment*, es decir, el disfrute (Dewaele y MacIntyre, 2016), pues se ha demostrado que el efecto positivo del *enjoyment* es más fuerte que el efecto negativo de la ansiedad (Dewaele y Alfawzan, 2018). Cabe señalar, además, que la actitud positiva hacia el profesor es uno de los predictores más fuertes para el *enjoyment* (Dewaele y Dewaele, 2017).

De acuerdo con lo descrito en esta sección, se puede deducir que tanto los sentimientos negativos producidos por la inseguridad (miedo, vergüenza, ansiedad, inhibición, indignación, inferioridad, baja autoconfianza, etc.) como los sentimientos positivos derivados de la seguridad (autoestima, sensación de familiaridad, disposición para comunicarse, *enjoyment*, etc.) están vinculados con el ambiente de la clase. Por esta razón, consideramos que la seguridad es un elemento de la autoestima que depende, en gran parte, de lo que Dörnyei (2009) denominó *L2 learning experience*, término que engloba todos aquellos sucesos ocurridos en el contexto de aprendizaje que marcan la motivación o la desmotivación de los discentes (el comportamiento y

las actitudes del profesor, las relaciones entre los compañeros, las experiencias de éxito, el contenido de la clase, etc.).

3.1.2. Identidad

La *identidad* es un término polisémico abordado a través de diversos enfoques. En relación con la autoestima, asociamos el término *identidad* al concepto de *autoconocimiento*, es decir, a la percepción que tiene cada individuo sobre sí mismo (Reasoner, 1992). El sentido de identidad nace de los juicios personales que cada individuo realiza sobre su forma de ser, su valía y su competencia. Así, comprende la forma en la que las personas interiorizan e interpretan lo que les ocurre.

Ahora bien, poseer el elemento de identidad no consiste solamente en que una persona sepa quién es y reconozca sus puntos positivos y negativos, sino también en saber quién quiere llegar a ser (De Andrés y Arnold, 2009) Por esta razón, se podría postular que se trata de un elemento vinculado también con el concepto de *ideal L2 self* (Dörnyei, 2009), que consiste en el deseo de alcanzar la versión más anhelada de uno mismo. También podríamos afirmar que la identidad tiene una conexión evidente con la *inteligencia intrapersonal* de Gardner (2010), definida como:

[...] la capacidad de comprenderse uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo –que incluya los propios deseos, miedos y capacidades– y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida.

Pero la identidad también está influida por el entorno social, pues en el aula de L2 las interacciones negativas, como la corrección negativa de los errores y las burlas de los miembros del grupo hacia sus compañeros, pueden dar lugar al fenómeno de la *profecía autocumplida* (Dörnyei y Ushioda, 2011). Este término constituye una opinión, concepción o evaluación desfavorable del docente hacia el estudiante que originalmente es falsa, pero que el receptor acaba asimilando como si fuera un hecho irrefutable. Ello ocurre porque las creencias –en este caso las negativas– están conectadas con las reacciones afectivas, con el comportamiento y con la imagen que los individuos mantienen con respecto a sí mismos: «beliefs and emotions are intrinsically and

interactively related, and [...] beliefs [...] influence the construction of identities» (Ferreira Barcelos, 2015, p. 301).

3.1.3. Afiliación

Los seres humanos, aparte de la identidad personal, poseen también una identidad social, como individuos dentro de un colectivo. El componente de afiliación concierne a la necesidad que tienen las personas de sentirse aceptadas, apreciadas, apoyadas y, en definitiva, queridas dentro de un colectivo, en este caso concreto, dentro del grupo que forma el alumnado.

Gardner (1983), mediante la inclusión de la llamada *inteligencia interpersonal* en su modelo de inteligencias múltiples, enfatizó el poder indiscutible que ejerce la dinámica de las relaciones para el desarrollo y progreso individual en cualquier área de la vida. A esta misma línea pertenece también la inteligencia social, propuesta por Goleman (2012), la cual hace hincapié en la dimensión social que poseen todas las emociones, así como en la importancia que juega la empatía para sintonizar armónicamente con los otros.

También podemos relacionar con la afiliación la noción teórica del otro generalizado de Mead, mediante la cual se enfatiza la interdependencia social en cualquier acto vital, ya que las actitudes de un individuo intervienen e influyen en las acciones de otro/s. Asimismo, comparte fundamentación teórica con los conceptos de *dinámica grupal* (Dörnyei y Murphey, 2003) o *dinámica interpersonal* (Ehrman y Dörnyei, 1998), esto es, «el resultado de las fuerzas y condiciones que influyen en los cambios internos de los grupos y en la forma en que reaccionan sus integrantes» (Gay, 2013, p. 140). Hay estudios que muestran que, en los contextos de inmersión lingüística, las interacciones sociales de los alumnos con nativos fuera del aula influyen profundamente en la disposición a comunicarse en la L2 de los estudiantes (Mercer, 2015; Ross y Rivers, 2018).

3.1.4. Finalidad

El componente de finalidad está relacionado con el sentido de dirección hacia lo que uno desea conseguir en la vida (De Andrés y Arnold, 2009). Las personas que poseen este elemento de la autoestima: *a)* establecen metas; *b)* son conscientes tanto de lo que desean lograr como de lo que desean llegar a ser; y *c)* son

capaces de resolver con acierto los problemas que pueden surgir en el proceso de realización de sus objetivos (Reasoner, 1992).

El sentido de finalidad está vinculado con la noción del ser actual que desea convertirse en su versión ideal (*ideal self*) y, para cumplir lo que se plantea, pone en práctica las estrategias correspondientes. Frecuentemente, las metas se establecen con el propósito de alcanzar un mejor autoconcepto. Para que ello ocurra, a menudo se emplea la técnica de la visualización, la cual consiste en la construcción de imágenes mentales basadas en lo que se desea conseguir en el futuro. Según los hallazgos de las neurociencias, los procesos neuronales que se activan durante la imaginación son similares a los que se emplean durante los acontecimientos reales (Moulton y Kosslyn, 2009; Mora, 2013; Ibarrola, 2016). Por consiguiente, la elaboración de guiones mentales optimistas favorece el aprendizaje de la L2, en el sentido de que puede contribuir a la anticipación y a la predisposición hacia situaciones futuras positivas.

Así, la finalidad tiene una conexión inmediata con la teoría del establecimiento de metas (*goal setting theory*), la cual sostiene que cualquier acción consciente del ser humano es intencionada, esto es, emerge de un propósito y se regula mediante la fijación de los objetivos establecidos (Latham y Locke, 1991).

Dada la indiscutible repercusión de la responsabilidad del individuo para la consecución de sus objetivos, se puede afirmar que la finalidad es un componente también vinculado con la *autorregulación*, que consiste en la habilidad de emplear los mecanismos más apropiados para planificar, supervisar y llevar a cabo una tarea (Mills, 2014). La autorregulación, por su parte, está conectada con el concepto de *locus de control*, el cual «se refiere a las creencias que tiene una persona respecto al control que ejerce sobre los acontecimientos de la vida» (Williams y Burden, 1999, p. 109). Las personas que poseen el sentido de finalidad son aquellas que asumen su responsabilidad sobre lo que les ocurre (*locus de control interno*), mientras que las que carecen de ello consideran que los responsables de lo que les sucede son los demás o incluso las fuerzas externas, tales como el destino, la suerte, etc. (*locus de control externo*).

3.1.5. Competencia

En el contexto de la autoestima, el componente de competencia no se refiere únicamente a las habilidades lingüísticas, sino a la

convicción de que una persona es capaz de alcanzar el éxito en todo lo que se propone y, por consiguiente, de convertir en realidad cualquier deseo personal. En otras palabras, es el sentimiento y la creencia de que uno es capaz de aprender la L2.

El elemento de competencia está vinculado con conocer y saber implementar estrategias de aprendizaje (Magogwe y Oliver, 2007; Su y Duo, 2012), ya que los alumnos que confían en sus capacidades para lograr todo aquello que se proponen saben utilizar los recursos convenientes y, además, disponen de un mayor número de técnicas eficientes en el proceso de adquisición de la L2, en comparación con aquellos que carecen de este componente de la autoestima (Wong, 2005). Reunir estas características implica tener autoeficacia, es decir, la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar metas (Bandura, 1997).

Las creencias que mantienen los alumnos en torno a sus capacidades de desenvolvimiento en la lengua meta son clave para su autoestima (Mills, 2014), pues:

Alguien puede tener todas las destrezas necesarias para realizar una tarea concreta, pero a menos que crea que está capacitado para hacerlo, no es probable que demuestre esas destrezas en dicho contexto. (Williams y Burden, 1999, p. 137)

Por otra parte, dado que las creencias influyen también en la percepción que tienen los alumnos sobre los motivos que provocan sus éxitos o sus fracasos durante el proceso de ASL, consideramos que la teoría de la atribución está de alguna manera implicada en la formación del sentido de competencia personal. Esta teoría postula que los estudiantes atribuyen sus buenos o malos resultados académicos a causas de distinta índole –causalidad interna (capacidad, esfuerzo, etc.) y externa (dificultad de la tarea, suerte, etc.)– para proteger de esta manera su autoestima (Williams y Burden, 1999).

Una vez revisados todos los componentes, resumimos en la tabla 1 las aportaciones más relevantes de nuestra propuesta de la autoestima, donde cada uno de los componentes de Reasoner se integra directamente con el resto de factores afectivos presentes en la ASL.

Tabla 1. Noción teórica vinculadas con los cinco componentes de la autoestima

Componente	Otros factores afectivos o conceptos teóricos de ASL
Seguridad	Límites, familiaridad, disposición a comunicarse, locus de control, ansiedad, vergüenza, corrección de errores, <i>enjoyment</i> , <i>L2 learning experience</i>
Identidad	Autovalía, autoconcepto, creencias, <i>ideal L2 self</i> , inteligencia intrapersonal, profecía autocumplida
Afiliación	Identidad social, inteligencia interpersonal, inteligencia social, el otro generalizado, dinámica grupal, afectividad, disposición a comunicarse
Finalidad	Establecimiento de metas, <i>ideal L2 self</i> , visualización, motivación, autorregulación, <i>locus de control</i>
Competencia	Estrategias de aprendizaje, autoeficacia, creencias, teoría de la atribución

4. Actividades para trabajar la autoestima en el aula

Como destacábamos en la introducción, en el campo de ASL contamos con escasas propuestas didácticas enfocadas a la consolidación de la autoestima. Las más representativas se encuentran en De Andrés y Arnold (2009) y Rubio (2007). A continuación, ofreceremos dos ejemplos de actividades que integran el modelo de autoestima presentado en los apartados anteriores, propuestas para el aula de español como lengua extranjera a partir del nivel A2. Cada una de ellas tiene como objetivo principal una de las cinco dimensiones de la autoestima lingüística, pero de manera indirecta fortalece el resto de las dimensiones con el objetivo de llevar a cabo un desarrollo holístico del factor afectivo. Por la extensión de estas páginas no hemos podido añadir una actividad para cada dimensión, sino que hemos seleccionado las de competencia y afiliación por ser los dos factores que a menudo despiertan mayor interés. Para otras actividades sobre el resto de las dimensiones, puede consultarse Makri (2020). Antes de poner en práctica actividades, aconsejamos a los profesores que lleven a cabo una reflexión sobre el perfil del alumnado (edad, lengua de origen, entorno educativo, contexto sociocultural) para valorar si necesitan adaptaciones específicas requeridas por los factores individuales.

4.1. Actividad para trabajar la competencia: *Mi amigo invisible*

1. Coloque en una mesa en el centro del aula la caja mágica y al lado ponga unos papelitos con el nombre de cada estudiante y unos sobres.
2. Explique a los estudiantes que se trata de una actividad «misteriosa» para que se motiven desde el principio y presten atención a la explicación del ejercicio. Coméntales que para su ejecución tendrán que realizar una labor propia de detectives: observar a un compañero suyo durante las tres siguientes clases de español sin que él se dé cuenta. El propósito es fijarse en todas las tareas en las que su compañero se desenvuelve con éxito en la asignatura, así como en sus habilidades para aprender el idioma. Las virtudes descubiertas y las metas alcanzadas deben apuntarlas en una hoja que deben llevar siempre consigo durante las clases para que registren todas sus impresiones positivas. Esta hoja servirá como guía para el objetivo final de la actividad, que consiste en escribir a su compañero una carta con todos los puntos fuertes que se han ido descubriendo.
3. Diga a los estudiantes que, en la carta, aparte de los comentarios sobre la competencia de su amigo invisible en español, pueden incorporar comentarios más generales, relacionados con las cualidades de su carácter (amable, amistoso, simpático, divertido, etc.).
4. Discuta con los estudiantes sobre si prefieren mantener su anonimato o si, en cambio, el día de la entrega de la carta, quieren que aparezca en el sobre el nombre del remitente.
5. Tras explicar los detalles de la actividad, ponga un audio con música que indique sorpresa y llame uno por uno a cada estudiante para que pase por la caja mágica a recoger un papelito en el que está escrito el nombre de su amigo invisible y un sobre. Cuando recoja el papelito, tiene que abrirlo inmediatamente para leer el nombre del compañero que le tocó y tirarlo inmediatamente al cubo de la basura que hay en el aula; de esta manera, al no conservar el papel, no existirá la posibilidad de que alguien de la clase descubra quién es su amigo invisible.
6. Especifique la fecha establecida en la que deben entregarle al docente la carta dentro del sobre. En la parte exterior del sobre tiene que indicarse el nombre del destinatario.

7. Cuando llegue la fecha de la entrega de las cartas, vuelva a llevar la caja mágica al aula. Pase con la caja por los asientos de los alumnos para que echen su sobre. A continuación, coloque la caja en una mesa central y diga al alumnado que pase para buscar su carta.

4.2. Actividad para trabajar la afiliación: *Pasillo de la felicidad*¹

1. Elija un espacio despejado del aula y pida a sus estudiantes que se pongan de pie formando dos filas paralelas, de manera que los integrantes de cada fila puedan mirar cara a cara a sus compañeros.
2. Explíquoles que van a caminar de forma individual y lentamente por el pasillo creado. Durante el recorrido de cada aprendiz, los demás compañeros deben acercarse uno por uno para decirle al oído al alumno protagonista cosas positivas. Puede ser algo relacionado con su carácter, su aspecto físico, una habilidad, algo que admirán de él, su competencia en la clase de español, una meta que logró en clase, etc.
3. Los dos estudiantes de los extremos de la fila pasan al centro, uno cierra los ojos (también se puede utilizar una venda) y el otro guiará a su compañero en su camino por el pasillo. El docente es el primero que le dice algo positivo al alumno antes de seguir avanzando por el pasillo. Esto sirve de ejemplo y refuerza el vínculo profesor-alumno. Es conveniente que sea algo positivo relacionado con la clase de español.
4. Cuando todas las parejas hayan pasado, se repetirá de nuevo intercambiando los roles entre los integrantes de la pareja.

5. Conclusiones

El objetivo de esta contribución ha sido describir la naturaleza teórica del concepto de *autoestima* y aplicarla a la enseñanza de segundas lenguas, dentro del marco de los factores afectivos

1. Esta actividad está inspirada en «The confidence corridor» (De Andrés y Arnold, 2009, pp. 87-88) y «The car wash» (Canfield y Wells, 1976, p. 223).

como elementos cruciales en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de segundas lenguas.

Como hemos visto, uno de los motivos por los que se ha dificultado el establecimiento de una guía clara sobre los aspectos epistemológicos que conforman la autoestima es que no se ha instituido una diferencia clara entre la dimensión global del constructo y las dimensiones que afectan a ámbitos específicos de actuación del individuo, como es en nuestro caso la autoestima lingüística. Tanto en la comunidad investigadora como en la mentalidad colectiva existe una tendencia a vincular la autoestima únicamente con una perspectiva global relacionada con los juicios que emiten las personas sobre su propia valía desde un punto de vista general (Mruk, 2013). Desde estas páginas defendemos que, dentro de esta percepción global, puede identificarse una autoestima lingüística específica, que afecta al proceso de aprendizaje de una L2 y que debe ser la que prioritariamente se relacione con los procesos de aprendizaje, sin negar que las tendencias de la autoestima general y la lingüística puedan coincidir en algunos hablantes, pero también que puedan diferir, como se deduce de Makri (2020). Los investigadores y profesores especializados en ASL deben focalizar su trabajo en esta autoestima lingüística, la que está relacionada directamente con la seguridad, la identidad, la afiliación, la finalidad y la competencia en el uso y el aprendizaje de la L2.

Nuestro trabajo advierte sobre los sesgos y las imprecisiones que conlleva, por un lado, la equiparación de estos dos tipos de autoestima y, por otro, la ausencia de un modelo común que sistematice los elementos teóricos que conforman este factor afectivo. Nuestra aportación radica, precisamente, en identificar y explicar detalladamente los componentes subyacentes de la autoestima y relacionarlos con el resto de los factores afectivos en un marco cada vez más complejo de modos de acercarse a la afectividad en el aula. En el apartado final, también hemos propuesto dos modelos de actividades para trabajar la autoestima en el aula de segundas lenguas –a través de la enseñanza del español– construidas a partir del refuerzo de la capacitación y la afiliación, como modelos adaptables a diferentes perfiles de alumnos y contextos de enseñanza.

Para terminar, nuestra propuesta tiene una doble vía de aplicaciones en el ámbito pedagógico. Por una parte, para la investi-

gación empírica puede ser una fuente para reevaluar o diseñar instrumentos de medición y, por otra, para diseñar actividades pedagógicas enfocadas en el fortalecimiento de la autoestima del alumnado.

6. Referencias

- Al-Hebaish, S. M. (2012). The correlation between general self-confidence and academic achievement in the oral presentation course. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(1), 60-65. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.1.60-65>
- Alrabai, F. (2017). Self-esteem of Saudi learners and its relationship to their achievement in English as a foreign language. *English Linguistics Research*, 6(4), 1-12. <https://doi.org/10.5430/elr.v6n4p1>
- Ananda, R. (2017). *The correlation between students' self-esteem and students' speaking skill of the second year students at SMA Negeri 2 Bantaeng* [tesis doctoral]. Universitas Islam Negeri Alauddin.
- Arnold, J. (2007). Self-concept as part of the affective domain in language learning. En F. Rubio (ed.). *Self-esteem and foreign language learning* (pp. 13-27). Cambridge Scholars Publishing.
- Arnold, J. (2013). Self issues and motivated behaviour in language learning. En J. Arnold y T. Murphey (eds.). *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching* (pp. 29-44). Cambridge University Press.
- Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-41). Cambridge University Press.
- Asadifard, A. y Biria, R. (2013). Affect and strategy use: The relationship between EFL learners' self-esteem and language learning strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1685-1690. <https://doi.org/10.17507/tpls.0309.10>
- Asakereh, A. y Yousofi, N. (2018). Reflective thinking, self-efficacy, self-esteem, and academic achievement of Iranian EFL students. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 68-89. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3426>
- Azmand, M. (2014). The relationship between Iranian EFL learners' willingness to communicate, intrinsic and extrinsic motivation, and self-esteem. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 2(6), 1-23. <https://doi.org/10.24191/josotl.v2i6.523>

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Canfield, J. y Wells, H. (1976). *One hundred ways to enhance self-concept in the classroom*. Prentice Hall.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain*. Putnam.
- De Andrés, V. (2000). La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas. En J. Arnold (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 105-120). Cambridge University Press.
- De Andrés, V. (2007). Self-esteem and language learning: Breaking the ice. En F. D. Rubio (ed.). *Self-esteem and foreign language learning* (pp. 30-67). Cambridge Scholars Publishing.
- De Andrés, V. y Arnold, J. (2009). *Seeds of confidence: Self-esteem activities for the EFL classroom*. Helbling Languages.
- Dev, S. y Qiqieh, S. (2016). The relationship between English language proficiency, academic achievement and self-esteem of non-native-English-speaking students. *International Education Studies*, 9(5), 147-155. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n5p147>
- Dewaele, J. M. y Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.2>
- Dewaele, J. M. y Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12-22. <https://doi.org/10.22599/jesla.28>
- Dewaele, J. M. y MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. The right and left feet of FL learning? En P. D. MacIntyre, T. Gregersen y S. Mercer (eds.). *Positive Psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.). *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2.ª ed.). Longman.
- Ehrman, M. E. y Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Sage.

- Ferreira Barcelos, A. M. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301-325. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.2.7>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Fontana Press.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gay, M. D. (2013). *Dinámica grupal y técnicas didácticas en la clase de ELE*. En E. Bartol y L. Chamanadjian (eds.). En *Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Quebec IV* (pp. 139-144). Université de Montréal.
- Gkonou, C. (2017). Towards an ecological understanding of language anxiety. En C. Gkonou, M. Daubney y J. M. Dewaele (eds.). *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 135-155). Multilingual Matters.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Kairós.
- Guban-Caisido, D. A. (2020). Self-esteem and language learning: Empirical evidence from the past two decades. *Teaching and Learning English in Multicultural Contexts*, 4(2), 95-106. <https://jurnal.unsil.ac.id/index.php/tlemc/article/view/1766>
- Habrat, A. (2013). The effect of affect on learning: Self-esteem and self-concept. En E. Piechurska-Kuciel y E. Szymańska-Czapłak (eds.). *Language in cognition and affect* (pp. 239-253). Springer.
- Habrat, A. (2018). *The role of self-esteem in foreign language learning and teaching*. Springer.
- Hashemian, M. (2012). On the interplay of self-esteem, proficiency level, and language learning strategies among Iranian L2 learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.22099/ijfls.2012.1512>
- Heyde, A. (1979). *The relationship between self-esteem and the oral production of an L2*. The University of Michigan.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000068>
- Ibarrola, B. (2016). *Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula*. SM.
- Juyandegan, M. (2016). The relationship between self-esteem and reading comprehension of EFL Iranian pre-university learners. *Interna-*

- tional Journal of Asian Social Science*, 6(5), 303-313. <https://doi.org/10.18488/journal.1>.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. y Lehtovaara, J. (2001). *Experiential learning in foreign language education*. Routledge.
- Koosha, B., Ketabi, S. y Kassaian, Z. (2011). The effects of self-esteem, age and gender on the speaking skills of intermediate university EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1328-1337. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.10.1328-1337>.
- Latham, G. P. y Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 212-247. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Magogwe, J. M. y Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35(3), 338-352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.01.003>
- Makri, V. (2020). *La autoestima como factor afectivo en la enseñanza de ELE. Propuesta teórica y empírica en el contexto chipriota* [tesis doctoral]. Universidad de Salamanca, Facultad de Filología.
- Mead, G. H. (1972 [1934]). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Mercer, S. (2015). Dynamics of the self: A multilevel nested systems approach. En Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre y A. Henry (eds.). *Motivational dynamics in language learning* (pp. 139-163). Multilingual Matters.
- Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. En S. Mercer y M. Williams (eds.). *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 6-22). Multilingual Matters.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Moulton, S. T. y Kosslyn, S. M. (2009). Imagining predictions: Mental imagery as mental emulation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 364, 1273-1280. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0333>
- Mruk, C. (2013). *Self-esteem and positive psychology: Research, theory, and practice* (4.ª ed.). Springer.
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The «EMPATHICS» vision. En P. D. MacIntyre, T. GregerSEN y S. Mercer (eds.). *Positive psychology in SLA* (pp. 10-87). Multilingual Matters.
- Park, H. y Lee, A. R. (2005). L2 learners' anxiety, self-confidence and oral performance. En *10th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* (pp. 197-208). Edinburgh University.

- Perry, B. D. (2006). Fear and learning: Trauma-related factors in the adult education process. En S. Johnson y K. Taylor (eds.). *The neuroscience of adult learning: New directions for adult and continuing education* (pp. 21-27). Jossey-Bass.
- Pramita, G. A. (2012). The contribution of self-esteem and language learning strategies to the students' English proficiency for second-year students of SMA Negeri 7 Denpasar. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Bahasa Indonesia*, 1(1), 1-12.
- Rashidi, N., Yamini, M. y Shafiei, E. (2011). Oral communication apprehension and affective factors: Self-esteem and extroversion/introversion. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 5(7), 145-174.
- Reasoner, R. W. (1982). *Building self-esteem: A comprehensive program for schools*. Consulting Psychologists Press.
- Reasoner, R. W. (1992). *Building self-esteem in the elementary schools*. Consulting Psychologists Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156. <https://doi.org/10.2307/2096350>
- Ross, A. S. y Rivers, D. J. (2018). Emotional experiences beyond the classroom: Interactions with the social world. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 103-126. <https://doi.org/10.14746/SSLT.2018.8.1.5>
- Rubio, F. D. (ed.). (2007). *Self-esteem and foreign language learning*. Cambridge Scholars Publishing.
- Rubio, F. D. (2014). Self-esteem and self-concept in foreign language learning. En S. Mercer y M. Williams (eds.). *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 41-58). Multilingual Matters.
- Scotto, C. (2017). Lo que el aprendizaje del lenguaje revela sobre el lenguaje (y sobre la cognición social). En D. Pérez y D. Lawer (eds.). *La segunda persona y las emociones* (pp. 87-140). SADAF.
- Su, M. -H. y Duo, P. -C. (2012). EFL learners' language learning strategy use and perceived self-efficacy. *European Journal of Social Sciences*, 27(3), 335-345.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas* (A. Valero, trad.). Cambridge University Press.
- Wong, M. S. L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *Regional Language Centre Journal*, 36(3), 245-269. <https://doi.org/10.1017/S0033583505000380>

- Yaacob, N. R. y Mahadi, F. (2015). Self-esteem and English achievement among religious school students. *International Journal of Academic Research in Education and Review*, 3(8), 223-228.
- Zare, P. y Riasati, M. J. (2012). The relationship between language learning anxiety, self-esteem, and academic level among Iranian EFL learners. *Pertanika Journal of Social Sciences y Humanities*, 20(1), 219-225.
- Zarei, A. A. y Zarei, N. (2015). The role of language proficiency in self-related personality traits. *Journal on English Language Teaching*, 5(3), 1-11.

Enseñanza de expresiones metafóricas para transmitir enfado en español como lengua adicional a aprendientes angloparlantes

ANNA DOQUIN DE SAINT-PREUX
Universidad Complutense de Madrid
adoquind@ucm.es

MARTA F. NOGUEROLES LÓPEZ
Universidad de Alcalá
marta.nogueroles@uah.es

1. Introducción

Estudios previos apuntan que la fuerza emocional que experimentamos al comunicarnos tiende a ser más intensa en nuestra lengua materna (L1) que en las lenguas que hemos aprendido posteriormente (Dewaele, 2004, 2006, 2010). De ello se desprende que la enseñanza de la expresión emocional en una lengua adicional (LA) es fundamental para que los aprendientes logren una comunicación auténtica y eficaz (MacIntyre y Gregersten, 2012). Más allá del aprendizaje de estructuras gramaticales y vocabulario, es esencial que los estudiantes comprendan cómo las emociones se expresan y perciben en diferentes contextos culturales. Las emociones, como el enfado, pueden manifestarse de manera distinta en cada lengua, lo que exige una enseñanza que integre tanto el aspecto lingüístico como el cultural. Al enseñar cómo transmitir y reconocer emociones en una lengua adicional, los estudiantes no solo desarrollan su competencia lingüística

ca, sino también su capacidad para interactuar de forma más natural y empática en situaciones reales.

Sobre la base de que «una gran parte de nuestra comprensión de las emociones está basada en metáforas» (Kövecses, 1990, p. 46) y de que el uso de metáforas conceptuales facilita la comprensión de fenómenos abstractos como son las emociones, el presente capítulo se centra en las expresiones metafóricas del enfado y su enseñanza a aprendientes angloparlantes de español como lengua adicional de nivel intermedio. A través de una exploración de las similitudes y diferencias culturales y lingüísticas entre el español y el inglés, se ofrece una guía práctica para la enseñanza de estas expresiones, dirigida a promover la comprensión de cómo se expresa y se interpreta el enfado en situaciones cotidianas mediante el uso de expresiones metafóricas.

2. Metáforas y emociones

2.1. La teoría de la metáfora conceptual

La teoría de la metáfora conceptual, desarrollada por Lakoff y Johnson (1986), sostiene que el pensamiento humano se estructura, en gran medida, a través de metáforas, que no solo operan en el ámbito lingüístico, sino que reflejan la manera en que las personas perciben y entienden el mundo. Estas metáforas están profundamente enraizadas en la experiencia humana, que incluye tanto la experiencia corpórea como la actividad sensorial, a la vez que están influidas por factores culturales y biológicos (Kövecses, 2010; Lakoff y Johnson, 1986). El uso de metáforas conceptuales, entendidas como mecanismos de representación, facilita la comprensión de fenómenos abstractos mediante esquemas concretos que derivan de la experiencia física, tal y como ilustran las metáforas *EL TIEMPO ES DINERO* o *LA VIDA ES UN VIAJE*. Según Lakoff y Johnson (1986), estas metáforas se organizan en dos dominios: el *dominio origen* (o fuente), que proporciona la estructura conceptual básica (en los ejemplos anteriores, *DINERO* o *VIAJE*) y el *dominio destino* (o meta), que es el concepto abstracto al que se aplica dicha estructura (*TIEMPO* o *VIDA*). Como explican Cuenca y Hilferty (1999), la *metáfora* se entiende como la proyección de unos conceptos desde un dominio conceptual

(dominio origen) hacia otro dominio conceptual (dominio destino). Este proceso de proyección no es arbitrario, sino que está condicionado por varios factores, entre ellos, la base experiencial y la percepción de similitudes entre ambos dominios (Soriano, 2012). Así, las metáforas conceptuales se fundamentan tanto en la experiencia corpórea (Lakoff y Johnson, 1986) como en la cognición cultural, lo que permite establecer relaciones significativas entre conceptos aparentemente dispares.

A partir de la misma metáfora conceptual, se pueden generar muchas expresiones metafóricas. Las expresiones metafóricas son todos aquellos enunciados que ilustran el discurso mediante una metáfora conceptual. Por ejemplo, a partir de la metáfora conceptual **EL TIEMPO ES DINERO**, en español existen expresiones metafóricas como «invertir, malgastar o ahorrar tiempo». Del mismo modo, con respecto a **EL AMOR ES UN VIAJE**, usamos las expresiones «se separan nuestros caminos» o «esta relación no llega a ninguna parte».

Como explica Masid Blanco (2019, p. 54):

Las expresiones metafóricas son un puente que permite llegar hasta la metáfora conceptual que las sustenta y, así, acceder al sistema conceptual.

Sin embargo, dado que las experiencias culturales y sensoriales varían de una comunidad a otra, no todas las lenguas utilizan las mismas metáforas. Cada lengua estructura el pensamiento metafórico de acuerdo con sus propias experiencias y tradiciones culturales. En este sentido, la comprensión y el uso compartido de las metáforas radica en la cultura subyacente a cada lengua. Como bien nos recuerda Masid Blanco (2017, p. 157):

El proceso de metaforización y los referentes no tienen por qué coincidir, por lo que las metáforas resultantes, en su expresión lingüística, pueden ser diferentes en cada lengua.

Incluso cuando coexiste una metáfora conceptual en dos lenguas, las expresiones metafóricas pueden ser distintas.

2.2. Enseñanza de la competencia metafórica en clase de lenguas adicionales

La competencia metafórica hace referencia al conocimiento de la manera en la que una determinada lengua representa o codifica los conceptos, fundamentalmente abstractos, de acuerdo con el razonamiento metafórico (Danesi, 1986). En este sentido, el desarrollo de la competencia metafórica en el aprendizaje de lenguas adicionales es crucial, ya que los estudiantes necesitan recursos que les permitan expresar significados de manera adecuada al contexto (Masid Blanco, 2017). La metáfora, además, facilita la creación de nuevos conceptos, mediante la proyección de significados de un ámbito a otro (Turamuratova, 2013).

A pesar de su relevancia, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) no reconoce explícitamente la competencia metafórica (Masid Blanco, 2017). No obstante, esta competencia está estrechamente vinculada con la competencia léxica, y su ausencia puede afectar la capacidad comunicativa (Turamuratova, 2013). Littlemore y Low (2006) destacan la importancia del lenguaje figurado en la enseñanza, relacionándolo con la adquisición de vocabulario y la extensión semántica. Estos autores abogan por el uso de herramientas visuales para facilitar la comprensión del lenguaje metafórico. Asimismo, el hecho de que la metáfora esté omnipresente en la vida cotidiana, como explican Lakoff y Jonhson (1986), refuerza la necesidad de integrar el desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de lenguas adicionales.

2.3. Expresión de las emociones mediante metáforas

Las metáforas conceptuales desempeñan un papel clave en la expresión de emociones, ya que, como explicamos, nos permiten conceptualizar experiencias abstractas a través de términos más concretos. De acuerdo con Lakoff y Johnson (1986), las emociones suelen entenderse en función de metáforas que relacionan estados internos con experiencias físicas, como «estar en las nubes» para la felicidad o «estallar de ira» para el enfado. Estas metáforas estructuran cómo interpretamos y comunicamos nuestras emociones, proporcionando marcos comprensibles para fenómenos complejos y subjetivos. De este modo, expresiones como

«sentir mariposas en el estómago» para expresar alegría o «tener el corazón roto» para referirse a un estado de tristeza son ejemplos de cómo las metáforas conceptuales conectan lo físico con lo emocional, a la vez que propician la expresión y la comprensión de los estados afectivos. Según Pérez Rull (2002), las metáforas más habituales que se usan para expresar lo emocional son el recipiente, la cantidad, la profundidad, la distancia, la duración, el calor o el fuego, la fuerza natural o física. Las emociones están muy vinculadas a las experiencias y vivencias de nuestro cuerpo; esa base experiencial de las metáforas conceptuales es la que permite que las emociones se expresen de forma similar en distintas lenguas. En muchas de ellas, la ira se asocia con una sensación de calor, lo cual tiene una explicación tanto física como biológica. Goleman (1996) explica que la ira provoca un incremento en el flujo sanguíneo, una activación del sistema nervioso, que prepara al organismo para responder rápidamente. Como resultado, se acelera el ritmo cardíaco, la presión arterial aumenta y se incrementa la temperatura corporal.

3. Análisis contrastivo: metáforas conceptuales de la ira en español e inglés

Las investigaciones de Soriano (2013), en la línea de autores como Lakoff y Johnson (1986), muestran que tanto en inglés como en español la ira o el enfado se estructuran en torno a ciertas metáforas conceptuales universales que se basan en la experiencia física y corporal. Soriano (2013) llevó a cabo un estudio contrastivo inglés/español utilizando la metodología GRID para analizar los dominios fuente que conceptualizan la emoción de la ira en ambas lenguas. A partir de este análisis, identificó varias metáforas predominantes tanto en inglés como en español: LA IRA ES FUEGO, LA IRA ES UN FLUIDO CONTENIDO EN UN RECIPIENTE, LA IRA ES UN FLUIDO SOMETIDO A PRESIÓN DENTRO DE UN CONTENEDOR, LA IRA ES UNA ENFERMEDAD, LA IRA ES LOCURA, LA IRA ES UN ANIMAL, LA IRA ES ARRIBA.

Una de las metáforas más comunes es la ira como fuego, que está presente en ambos idiomas (Soriano, 2016). Sin embargo, aunque las dos lenguas comparten esta metáfora, las expresiones

lingüísticas que derivan de la metáfora LA IRA ES FUEGO pueden variar. En inglés, algunas expresiones comunes que se derivan de esta metáfora incluyen frases como: «*he was burning with anger*», «*she exploded in anger*», «*I could feel my blood boiling*». En español encontramos expresiones similares, pero con algunas diferencias sutiles: «me fue calentando», «me tenía frito», «me hiere la sangre». A pesar de que ambos idiomas emplean la metáfora del fuego, el uso y las connotaciones de cada expresión son ligeramente diferentes. En inglés, el verbo *explode* se utiliza a menudo para describir un estallido de ira, mientras que, en español, aunque «estallar» también se emplea, existen otras expresiones (por ejemplo, «subirse por las paredes») que se asocian con una manifestación física intensa del enfado.

Otra metáfora clave en ambos idiomas es la de que LA IRA ES UN FLUIDO EN UN RECIPIENTE O SOMETIDO A PRESIÓN, que eventualmente se desborda o rompe dicho recipiente. En inglés, esta metáfora se refleja en expresiones como: «*she was about to blow*», «*he lost his temper*», «*he blew his top*». En español, esta metáfora también existe, con expresiones lingüísticas del tipo «me hiere la sangre», «voy a estallar» y «me salgo de mis casillas». De acuerdo con Soriano (2013), esta metáfora del fluido a presión, pese a que es compartida, se verbaliza de manera diferente en cada lengua, debido a las particularidades culturales y lingüísticas. En español, la expresión «me salgo de mis casillas» tiene un matiz que combina la metáfora del fluido con la idea de pérdida de control (físico o mental), lo cual no tiene un equivalente exacto en inglés.

Tanto en inglés como en español, la ira se conceptualiza frecuentemente como una enfermedad, reflejando la idea de que el enfado puede afectar negativamente al cuerpo y a la mente, como lo haría una patología. La metáfora conceptual LA IRA ES UNA ENFERMEDAD subraya que el enfado es algo dañino no solo para las relaciones interpersonales, sino también para la salud física. Algunas expresiones comunes en inglés son: «*his anger is eating him up inside*», «*she was sick with rage*», «*it drains him to be so angry*». Por otro lado, en español, hallamos las expresiones: «me pone enfermo», «se me revuelve el estómago» y «me mata de rabia». Según Soriano (2013), tanto en inglés como en español, la ira es vista como un estado patológico que tiene efectos físicos en el cuerpo. Sin embargo, en español la relación entre ira y en-

fermedad tiende a enfatizar más el malestar digestivo o físico inmediato, con expresiones como «se me revuelve el estómago» o «me pone enfermo», que reflejan cómo el enfado puede manifestarse a través de síntomas corporales visibles o internos. En inglés, aunque también existe esta asociación, se tiende a usar expresiones que sugieren una degradación interna o un consumo emocional prolongado, como *«eating him up inside»*.

Otra metáfora que ambos idiomas comparten es **LA IRA ES ARRIBA**, que refleja cómo el enfado se percibe como algo que sube en intensidad y se asocia a un estado elevado de emoción. Esta metáfora se relaciona con la idea de que la ira tiene una dimensión ascendente, como si fuera una fuerza que sube desde dentro del cuerpo y alcanza un clímax. Las expresiones inglesas asociadas esta metáfora son: *«he was blowing his top»*, *«her anger was rising quickly»* y *«he hit the roof»*. En español, por otra parte, encontramos las expresiones: «estoy que me subo por las paredes», «me está subiendo la sangre a la cabeza» o «estoy hasta el moño». Según Soriano (2013), en inglés esta metáfora se refleja en expresiones que implican el rompimiento de una barrera física hacia arriba, como *«blowing his top»* o *«hit the roof»*, que sugiere que la ira ha llegado a un punto máximo por el que ya no puede ser contenida. En español, por otro lado, la expresión «estoy que me subo por las paredes» implica un descontrol físico derivado de la presión interna del enfado, mientras que «estoy hasta el moño» transmite saturación o fatiga emocional que, en términos metafóricos, también sugiere que la ira ha alcanzado un límite físico superior. A pesar de que ambas lenguas comparten la metáfora de la ira como algo en ascenso, en español, las expresiones tienden a reflejar la sensación de estar al borde de perder el control físico, mientras que en inglés se evoca la idea de una explosión o ruptura hacia arriba.

Tanto el inglés como el español comparten la metáfora **LA IRA ES LOCURA**. Dicha metáfora refleja la percepción de que el enfado extremo puede llevar a una pérdida del control racional y a comportamientos irracionales o impredecibles. En inglés, las expresiones como *«lost his mind»* o *«crazy with rage»* indican una conexión directa entre la ira y la locura. Soriano sugiere que esta metáfora implica una pérdida temporal de la razón, lo que conduce a acciones irracionales. En español, expresiones como «me salgo de mis casillas» también indican una pérdida de control,

pero con un matiz más relacionado con la ruptura de los límites personales (como si la persona saliera de un marco mental o físico). Expresiones como «se le fue la olla» o «está como una cabra» tienen un componente humorístico o coloquial, pero igualmente evocan la pérdida del juicio debido a un estado emocional alterado.

Las investigaciones de Soriano (2003, 2013) destacan que estas diferencias no solo reflejan las particularidades lingüísticas de cada lengua, sino también las maneras en que cada cultura percibe y verbaliza la ira. Mientras que en inglés las metáforas tienden a expresar la ira de manera más directa y a menudo con connotaciones de explosión o pérdida de control inmediato, en español se suelen usar expresiones que añaden un matiz de contención o acumulación gradual de la emoción. Este análisis pone de relieve la importancia de enseñar estas diferencias a estudiantes de español como lengua adicional, no solo para que comprendan el significado literal de las expresiones, sino también para que interioricen las actitudes culturales subyacentes hacia la ira y otras emociones en español.

4. Enseñanza de expresiones metafóricas de la ira en español a aprendientes angloparlantes de nivel intermedio

4.1. Selección de expresiones metafóricas

En esta propuesta, se han seleccionado expresiones metafóricas del español que se utilizan para describir el enfado, basadas en las mismas metáforas conceptuales que existen en inglés, pero con diferencias lingüísticas y culturales significativas. Estas incluyen expresiones como «me fue calentando» y «me tenía frito» (LA IRA ES FUEGO), «me hierve la sangre» (LA IRA ES UN FLUIDO CONTENIDO EN UN RECIPIENTE), «voy a estallar» (LA IRA ES UN FLUIDO SO-METIDO A PRESIÓN), «estoy que me subo por las paredes» y «estoy hasta el moño» (LA IRA ES ARRIBA), «me pone enfermo» (LA IRA ES UNA ENFERMEDAD), «ponerse hecho una fiera» (LA IRA ES UN ANIMAL) y «me salgo de mis casillas» (LA IRA ES LOCURA).

4.2. Estrategias didácticas

La enseñanza de la competencia metafórica implica no solo el reconocimiento, sino también la comprensión, el uso y la producción de metáforas en contextos comunicativos. Para ello, se han diseñado actividades secuenciadas que permitan a los aprendientes, primero, reconocer y comprender las metáforas asociadas al enfado, para, posteriormente, utilizarlas y producirlas de manera controlada en un discurso más espontáneo (anexo 1).

a) Actividades de calentamiento

La propuesta se inicia con una serie de preguntas reflexivas para activar el conocimiento previo sobre las emociones, prestando especial atención a la ira. Los estudiantes reflexionan sobre cómo experimentan y expresan el enfado en su propia lengua y cultura.

b) Reconocimiento y clasificación de metáforas

- *Reconocimiento visual.* Los aprendientes reciben un conjunto de imágenes y, en grupos, eligen aquellas que creen que representan el enfado de manera metafórica.
- *Análisis textual.* Se escucha, primero, y se escucha y lee, después, un texto que contiene múltiples expresiones metafóricas de la ira y se pide a los estudiantes que subrayen las expresiones que indiquen enfado.
- *Asociación de metáfora.* Los estudiantes vinculan las expresiones del texto con imágenes creadas por la inteligencia artificial (ChatGPT) y, posteriormente, con las metáforas conceptuales previamente estudiadas: LA IRA ES FUEGO, UN FLUIDO, UNA ENFERMEDAD, etc. Se fomenta la reflexión sobre por qué estas asociaciones son comunes y se comparan con las de su lengua materna. Además, se anima a los aprendientes a buscar equivalentes en inglés, para resaltar las similitudes y diferencias culturales.

c) Actividades de producción (oral y escrita)

- *Producción oral en grupo.* Se organizan actividades lúdicas, como adivinanzas basadas en dibujos o mímicas en las que tienen que conseguir que los demás adivinen las expresiones metafóricas estudiadas mediante una representación corporal o gráfica de dicha expresión.

- *Producción escrita en parejas.* A partir de una situación dada en forma de viñeta, los estudiantes escriben el guion de una escena en la que describen un conflicto emocional utilizando expresiones metafóricas de la ira.
- *Producción oral individual.* Los estudiantes narran una experiencia personal de enfado, incorporando las expresiones estudiadas, y se graban para, posteriormente, analizar su uso.

d) Autopercepción del aprendizaje

Los participantes autoevalúan su conocimiento previo y posterior a la instrucción en expresiones metafóricas del enfado, así como el grado de coincidencia con su L1.

4.3. Valoración del aprendizaje de las expresiones metafóricas

Estas actividades se pilotaron con un grupo de aprendientes en el que había nueve alumnos angloparlantes de nivel B1-B2. Los resultados indican que la actividad fue, en general, bien recibida, con una valoración predominantemente positiva sobre su utilidad para aprender a expresar enfado en español. La mayoría de los estudiantes identificaron las metáforas de ira en español y relacionaron estas expresiones con conceptos similares en su lengua materna, aunque algunos encontraron diferencias de interpretación o intensidad en ciertas expresiones. Señalan también que no conocían la mayoría de las expresiones, pero que la secuencia les había resultado útil para aprenderlas. Además, la actividad se valoró positivamente en cuanto a su aplicabilidad práctica, lo que sugiere que la propuesta didáctica facilita la competencia comunicativa en expresiones emocionales contextuales, si bien quizás se podrían ajustar algunos términos que se interpretaron con más dificultad. Adicionalmente, en la actividad de producción oral individual, en la que los aprendientes narraron una situación de enfado experimentada recientemente en España, todos hicieron uso, al menos, de una de las expresiones metafóricas enseñadas.

5. Recomendaciones pedagógicas para docentes de ELE

Es fundamental, en primer lugar, que los docentes generen una reflexión previa sobre cómo los estudiantes expresan el enfado en su lengua materna. Esto facilita la identificación de diferencias interculturales, lo que aumenta la retención y aplicabilidad de las expresiones en español. Esta reflexión es crucial para conectar el aprendizaje con la experiencia personal de los estudiantes. En segundo lugar y, con el fin de introducir las expresiones metafóricas, es esencial seguir una progresión gradual, desde el reconocimiento hasta la producción. Primero, los estudiantes deben identificar y comprender las expresiones en un entorno controlado (como actividades de clasificación y asociación), antes de pasar a producciones más libres, tanto orales como escritas. Este enfoque evita la sobrecarga cognitiva y facilita una mejor asimilación. Asimismo, el uso de imágenes y textos auténticos es clave para reforzar la comprensión. Los docentes deben seleccionar o adaptar materiales que reflejen situaciones reales y sean relevantes para los estudiantes, ya que esto les permitirá ver cómo se emplean las expresiones en contextos cotidianos. Las imágenes ofrecen un soporte visual que facilita la comprensión de las metáforas abstractas. Las actividades colaborativas, como las dinámicas en grupo o en pareja, son esenciales para explorar las metáforas en un ambiente de bajo riesgo. Las adivinanzas basadas en mímicas o dibujos no solo refuerzan el aprendizaje, sino que también incrementan la motivación y el disfrute en el aula. En tercer lugar, durante las actividades de producción, los docentes deben proporcionar retroalimentación constructiva, enfocándose no solo en la corrección gramatical, sino también en el uso adecuado de las expresiones. Destacar los logros y ofrecer ejemplos ayudará a fortalecer la confianza de los estudiantes en su uso del lenguaje metafórico. Finalmente, para consolidar el aprendizaje, se sugiere que los estudiantes se graben en actividades orales y luego analicen sus producciones, lo que fomenta la autoevaluación. Es importante que los docentes adapten la complejidad de las actividades a la competencia del estudiante, evitando la sobrecarga de expresiones nuevas y favoreciendo la práctica espaciada en distintos contextos.

6. Conclusiones

La enseñanza de expresiones metafóricas de la ira en español a aprendientes angloparlantes de nivel intermedio ofrece una oportunidad valiosa para desarrollar tanto la competencia lingüística como la intercultural. A través del uso de metáforas, los estudiantes no solo amplían su vocabulario emocional, sino que también profundizan en la comprensión de las diferencias culturales que subyacen a la expresión de emociones. Esta propuesta didáctica proporciona un marco pedagógico que guía a los estudiantes desde el reconocimiento de las metáforas hasta su producción en contextos comunicativos auténticos, fomentando el uso natural y espontáneo del lenguaje. En última instancia, al dominar estas expresiones, los aprendientes podrán expresarse de manera más precisa y emocionalmente adecuada en español, mejorando, así, su competencia comunicativa en situaciones diversas. Si bien esta propuesta se centra en la enseñanza de expresiones metafóricas de la ira, sería valioso investigar cómo se enseñan y aprenden otras emociones como la tristeza, la alegría o el miedo en español como lengua adicional. Un análisis comparativo podría identificar patrones comunes o diferencias significativas en el uso metafórico para cada emoción, lo que contribuiría a una enseñanza más integral de las emociones en español. Otra área de interés podría ser investigar cómo los hablantes nativos y no nativos de español perciben la fuerza emocional de las expresiones metafóricas. Investigar si existen diferencias en la intensidad emocional percibida o cómo varía esta percepción dependiendo del nivel de competencia lingüística o la exposición cultural de los aprendientes podrían ser estudios clave para ajustar la enseñanza de expresiones emocionales a las necesidades de los estudiantes.

7. Referencias

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Ariel.
- Danesi, M. (1986). The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy. *Rossegna Italiana di Linguisitica Applicata*, 18, 1-10.

- Dewaele, J. M. (2004). The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2/3), 204-222. <https://doi.org/10.1080/01434630408666529>
- Dewaele, J. M. (2006). Expressing anger in multiple languages. En A. Pavlenko (ed.). *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 118-51). Multilingual Matters.
- Dewaele, J. M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Palgrave Macmillan.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Kövecses, Z. (1990). *Emotion Concepts*. Springer.
- Kövecses, Z. (2010). Metaphor and culture. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologic*, 2(2), 197-220. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190224868.003.0005>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Littlemore, J. y Low, G. (2006). Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294. <https://doi.org/10.1093/applin/aml004>
- Macintyre, P. y Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193-213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- Masid Blanco, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum*, 27, 155-170. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53967>
- Masid Blanco, O. (2019). *La metáfora*. Arco Libros, La Muralla.
- Pérez Rull, J. C. (2002). Metáforas que expresan la intimidad emocional en el discurso español. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 5, 323-332.
- Soriano, C. (2003). Some Anger Metaphors In Spanish And English. A Contrastive Review. *International Journal of English Studies*, 3(2), 107-122.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (coeds.). *Lingüística Cognitiva* (pp. 87-109). Anthropos.
- Soriano, C. (2013). Conceptual Metaphor Theory and the GRID paradigm in the study of anger in English and Spanish [Book Chapter]. En J. R. J. Fontaine, K. R. Scherer y C. Soriano (eds.). *Components of emotional meaning: A sourcebook* (pp. 410-424). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199592746.003.0029>

- Soriano, C. (2016). El lenguaje de las emociones. En M. C. Horro Chélez, I. Ibarretxe Antuñaño y J. L. Mendivil Giró (coords.). *Panorama actual de la ciencia del lenguaje. Primer sexenio de Zaragoza Lingüística* (pp. 243-260). Universidad Zaragoza.
- Turamuratova, I. (2013). El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español como lengua extranjera. En M. P. Celma Valero, M. J. Gómez del Castillo y S. Heikel (coords.). *El español, vehículo multicultural. Actas del XLVII Congreso Internacional de la AEPE* (Gijón, 2012) (pp. 213-220). Asociación Europea de Profesores de Español.

Agradecimientos y financiación

Agradecemos a todos los aprendientes que han consentido participar en el presente estudio, que se enmarca en el proyecto *Comprendión, expresión y evaluación de los significados emocionales en aprendices anglohablantes de español como segunda lengua* (PID2022-138973OB-C21), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, dentro del Programa estatal de investigación I+D+i, Proyectos de Generación de Conocimiento, 2022.

8. Anexos

Anexo 1

1. Actividades de calentamiento

- Hoy vamos a trabajar las emociones. ¿Cómo te sientes hoy?
- Empezaremos con la ira. ¿Sabes lo que es la ira? ¿A veces te enojas? ¿Por qué? ¿Por qué la gente se enfada?
- ¿Dónde sentimos estas emociones? ¿Cómo se manifiestan en el cuerpo? ¿Qué sientes en tu cuerpo cuando te enfadas? ¿Cómo nos comportamos cuando estamos enfadados?
- ¿Conoces expresiones para expresar el enfado en español?

2. Reconocimiento y clasificación de metáforas

2.1. Reconocimiento visual

Busca:

- 4 imágenes que representen enfado.
- 2 imágenes que representen alegría.
- 2 imágenes que representen tristeza.
- 2 imágenes que representen miedo.
- 2 imágenes que representen asco.

2.2. Análisis textual

- Escuchamos el siguiente texto oral con el objetivo de entender la idea general.
- Tras la primera escucha, compartimos lo entendido con el/la compañero/a.
- Ponemos en común lo entendido en grupo clase.
- Escuchamos, una segunda vez, a la vez que leemos la transcripción.
- Al final, subrayamos las expresiones que indiquen enfado.

Ayer fue un día para olvidar. Todo empezó temprano, cuando mi hermano pequeño no dejaba de hacer ruido mientras yo intentaba trabajar. Primero, traté de mantener la calma, pero poco a poco me fue calentando. Llegó un momento en que ya no podía más, ¡me tenía frito!

Después, mientras iba al trabajo, recibí una llamada de mi jefe pidiéndome que repitiera una tarea que ya había hecho perfectamente. Me costó mantener la compostura, pero me hervía la sangre. No sabía si podría aguantar todo el día con esa sensación.

Al mediodía, uno de mis compañeros hizo un comentario fuera de lugar sobre mi trabajo. Intenté ignorarlo, pero sentía que en cualquier momento iba a estallar. Cuando lo volvía a escuchar, estaba que me subía por las paredes.

Por la tarde, la situación no mejoró. Llegué a casa y descubrí que mi vecino había puesto la música a todo volumen. Estaba agotado y lo único que quería era descansar, pero después de todo el día, estaba hasta el moño de tanto ruido. De hecho, la situación me ponía enfermo.

Intenté hablar con él de manera calmada, pero no me hizo caso. Ahí fue cuando me puse hecho una fiera. Grité más de lo que debería, pero ya no podía contenerme. Para rematar el día, se me rompió el ordenador mientras trabajaba en un proyecto importante. Sentí que me salía de mis casillas. Definitivamente, fue un día que prefiero no repetir.

2.3. Asociación de metáfora

Asociación de imagen y expresión metafórica

Imágenes creadas por ChatGPT	Expresión metafórica
	<i>Estar hasta el moño</i>



Imágenes: Asociación de imagen y expresión metafórica

Dibujo de expresión metafórica

En parejas, dibujamos una imagen que represente una expresión metafórica de las que hemos estudiado.

Representación gestual de la expresión metafórica

En parejas, representamos con mímica una expresión metafórica de las que hemos estudiado.

3. Actividades de producción (oral y escrita)

3.1. Producción escrita en parejas

En parejas, completad las viñetas incompletas (adaptadas a partir de imágenes creadas por ChatGPT) y escribid un texto en el que narréis la situación.



Imagen: *Producción escrita en parejas*

3.2. Producción oral individual

- ¿Recuerdas un día en el que te enfadaste mucho en España?, ¿cómo reaccionaste?, ¿mostraste tu enfado en español?, ¿reaccionaste de forma distinta en comparación con tu L1? Si te sucediera en el futuro, ¿qué cambiarías?
- Piensa en esa situación y prepárate para contarla, pero, para ello, no debes escribirla, solamente puedes anotar las palabras más importantes. Una vez preparada tu intervención, graba un vídeo de 6-7 minutos en el cual:
 - Narres un acontecimiento de forma ESPONTÁNEA en el que te sentiste enfadado/a en España.
 - Expliques si consideras que mostraste tu enfado, si reaccionaste de forma distinta en comparación con tus enfados en lengua materna.
 - ◊ Valora (del 1 al 10) hasta qué punto tu enfado en español tiene la misma fuerza que en L1.
 - ◊ Autoevalúa tu capacidad de expresión del enfado completando la hoja de autoevaluación.

4. Autopercepción del aprendizaje

4.1. Relaciona las siguientes expresiones con la metáfora a la que hace referencia:

- | | |
|-------------------------------------|---|
| • Me fue calentando | • LA IRA ES ARRIBA |
| • Me tenía frito | • LA IRA ES ENFERMEDAD |
| • Estoy hasta el moño | • LA IRA ES FUEGO |
| • Estoy que me subo por las paredes | • LA IRA ES LOCURA |
| • Me hiere la sangre | • LA IRA ES UN ANIMAL |
| • Me pone enfermo | • LA IRA ES UN FLUIDO EN UN
RECIPIENTE |
| • Me salgo de mis casillas | • LA IRA ES UN FLUIDO SOMETIDO
A PRESIÓN |
| • Me he puesto hecha una fiera | |
| • Voy a estallar | |

4.2. Marca, en cada caso, la opción que mejor se ajuste a tu conocimiento previo sobre las expresiones metafóricas enseñadas:

Antes de la clase de hoy, ¿conocías la expresión... NADA POCO BASTANTE MUCHO

... «me fue calentando»?

... «me tenía frito»?

... «voy a estallar»?

... «estoy que me subo por las paredes»?

... «estoy hasta el moño»?

... «me pone enfermo»?

... «ponerse hecho una fiera»?

... «me salgo de mis casillas»?

4.3. Marca, en cada caso, la opción que mejor se ajuste a tu conocimiento actual sobre las expresiones metafóricas enseñadas:

Después de la clase de hoy, ¿hasta qué punto has comprendido la expresión... NADA POCO BASTANTE MUCHO

... «me fue calentando»?

... «me tenía frito»?

... «voy a estallar»?

... «estoy que me subo por las paredes»?

... «estoy hasta el moño»?

... «me pone enfermo»?

... «ponerse hecho una fiera»?

... «me salgo de mis casillas»?

4.4. *¿En qué medida cada expresión metafórica tiene su correlato en tu L1?*

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Me fue calentando				
Me tenía frito/a				
Voy a estallar				
Estoy que me subo por las paredes				
Estoy hasta el moño				
Me pone enfermo/a				
Ponerse hecho/a una fiera				
Me salgo de mis casillas				

4.5. *¿Te ha parecido útil esta actividad?*

- NADA
- POCO
- BASTANTE
- MUCHO

5. Si quieres comentar algo más, aquí puedes hacerlo.

Índice

Introducción	9
--------------------	---

PRIMERA PARTE

1. Desarrollo del componente emocional en el aula de lenguas: una propuesta desde enfoques interculturales	17
1. Introducción	17
2. Fundamentación teórica	18
3. Diseño de la propuesta didáctica	21
4. Desarrollo de la propuesta didáctica	24
4.1. Paso 1: Emoticonos	24
4.2. Paso 2: Rueda de emociones	25
4.3. Paso 3: En el cuerpo	25
4.4. Paso 4: Palabras y palabras emocionales	26
4.5. Paso 5: Esta noche voy a una cena	26
4.6. Paso: ¿Qué digo?	26
4.7. Paso 7: ¿Qué pasa?	27
4.8. Paso 8: ¿Me mandas un mensaje? (tarea final)	28
5. Implicaciones y conclusiones	29
6. Referencias	30
7. Anexo: fichas de trabajo	33
2. Mi lengua, mi herencia: el componente emocional en el aula de español como lengua heredada	39
1. Introducción	39
2. Marco teórico-pedagógico	40

2.1. Los hablantes de ELH	40
2.2. Pedagogía de ELH en torno al componente emocional	42
3. Propuesta didáctica	46
4. Conclusiones	52
5. Referencias	53
 3. El componente lúdico y socioafectivo en el aula de español como L2: propuesta didáctica con <i>Black Stories</i>	 59
1. Introducción	59
2. Estado de la cuestión	60
2.1. Afectividad y motivación en la ludificación	60
2.2. Competencias potenciadas mediante el juego	61
2.2.1. Competencia estratégica: memoria y <i>efecto bizarro</i>	61
2.2.2. Competencia estratégica: detectar e inferir la ironía y el humor	62
2.2.3. Competencia socioemocional: trabajo cooperativo y estudiantes de altas capacidades	63
2.2.4. Competencia comunicativa: léxico negativo en estudiantes de L2	64
2.2.5. Competencia sociocultural y los temas tabú en el aula de lenguas	64
3. Diseño de la propuesta	66
3.1. Justificación de elección del juego <i>Black Stories</i>	66
3.2. Grupo de estudiantes	67
3.3. Momento del curso y conocimientos previos	67
3.4. Secuencia didáctica	68
3.5. Evaluación	69
4. Implicaciones	69
5. Conclusiones	71
6. Referencias	72
7. Anexo 1	74
 4. Enfoques performativos: cuerpo, mente y emoción en el aprendizaje de lenguas adicionales	 75
1. Introducción	75
2. Estado de la cuestión: efectos de EP sobre factores psicoafectivos en el aprendizaje de lenguas	77

3. Creación y gestión de un espacio afectivo de aprendizaje a través del drama	79
3.1. El rol del docente performativo	80
3.2. Mecanismos de gestión de las emociones y protección dentro del drama: implicación y distanciamiento	82
3.2.1. Implicación dentro del drama	83
3.2.2. Distanciamiento y protección dentro del drama	85
4. Reflexiones finales	87
5. Referencias	88
 5. Enseñando con emoción una segunda lengua en la infancia	91
1. Introducción	91
2. El genio del idioma en la niñez	92
2.1. El genio del idioma en las primeras etapas de vida ..	92
2.2. Periodo sensible para aprender una segunda lengua	94
3. Adquisición de la lengua: emoción y movimiento	94
3.1. Movimiento y emoción en la adquisición de la lengua	94
3.2. El efecto de la música y el movimiento corporal en la memoria	96
4. Emoción, creatividad y curiosidad en la infancia	97
5. Aproximación didáctica	98
5.1. El juego, algo más que una actividad divertida	99
5.2. Creatividad y curiosidad	100
6. Conclusiones	103
7. Referencias	104

SEGUNDA PARTE

6. Factores emocionales en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua de instrucción en el contexto educativo obligatorio: algunos recursos para el profesorado	111
1. Introducción	111
2. La enseñanza de español como lengua de instrucción a niños/jóvenes migrantes no hispanohablantes en entornos educativos obligatorios	112

3. Tres factores emocionales frecuentes en el aprendizaje de una segunda lengua: motivación, ansiedad y autoeficacia	114
3.1. Motivación	114
3.2. Ansiedad	117
3.3. Autoeficacia	118
4. Tratamiento de factores emocionales en el aula de ELI: recursos para el profesorado	120
4.1. El andamiaje como estrategia imprescindible para enseñar español como lengua de instrucción	120
4.2. Estrategias y técnicas de andamiaje en ELI: un lugar para trabajar los factores emocionales	120
4.2.1. Activación de conocimientos previos	121
4.2.2. Modelaje	122
4.2.3. La adaptación del discurso del docente	123
4.2.4. Translenguaje y uso de la L1	124
5. Conclusiones	125
6. Referencias	126
7. Generando emociones positivas en el aula: la creación del vínculo afectivo entre el estudiantado y su impacto en el aprendizaje	129
1. Introducción	129
2. El vínculo afectivo y sus beneficios	130
3. El papel del docente y del estudiante	132
3.1. El papel del docente	132
3.2. El papel del estudiante	134
4. Técnicas para crear vínculo en el aula	135
4.1. Técnicas para romper el hielo y empezar a forjar el vínculo	136
4.2. Técnicas asertivas para comunicar lo que sentimos sin herir a los demás	138
5. Conclusiones	140
6. Referencias	141
8. Cultivando conexiones: la empatía en el aula de ELE en tres contextos universitarios	143
1. Introducción	143
2. Marco teórico	144
2.1. La empatía	144
2.2. La empatía en contextos universitarios de E/LE	146

3. Metodología	148
3.1. Contextualización	148
3.2. Participantes	149
3.3. Materiales de recogida de datos	149
3.4. Paquetes de instrucción	149
4. Resultados y discusión	151
5. Conclusiones	155
6. Referencias	157
7. Anexos	160
 9. La autoestima en la adquisición de segundas lenguas: conceptualización y propuestas pedagógicas	165
1. Introducción	165
2. Contextualización	166
3. Propuesta teórica	169
3.1. Los componentes de la autoestima	169
3.1.1. Seguridad	170
3.1.2. Identidad	172
3.1.3. Afiliación	173
3.1.4. Finalidad	173
3.1.5. Competencia	174
4. Actividades para trabajar la autoestima en el aula	176
4.1. Actividad para trabajar la competencia: <i>Mi amigo invisible</i>	177
4.2. Actividad para trabajar la afiliación: <i>Pasillo de la felicidad</i>	178
5. Conclusiones	178
6. Referencias	180
 10. Enseñanza de expresiones metafóricas para transmitir enfado en español como lengua adicional a aprendientes angloparlantes	187
1. Introducción	187
2. Metáforas y emociones	188
2.1. La teoría de la metáfora conceptual	188
2.2. Enseñanza de la competencia metafórica en clase de lenguas adicionales	190
2.3. Expresión de las emociones mediante metáforas	190
3. Análisis contrastivo: metáforas conceptuales de la ira en español e inglés	191

4. Enseñanza de expresiones metafóricas de la ira en español a aprendientes angloparlantes de nivel intermedio	194
4.1. Selección de expresiones metafóricas	194
4.2. Estrategias didácticas	195
4.3. Valoración del aprendizaje de las expresiones metafóricas	196
5. Recomendaciones pedagógicas para docentes de ELE	197
6. Conclusiones	198
7. Referencias	198
8. Anexos	201

Entre emociones y lenguas

Nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza

La competencia emocional es un elemento clave en el aprendizaje de lenguas adicionales, ya que influye en la motivación, la retención de información y la interacción en contextos interculturales. La teoría del filtro afectivo de Krashen explica cómo las emociones negativas dificultan la adquisición lingüística, mientras que un entorno positivo favorece la receptividad. Así, la *competencia emocional* no solo implica la gestión de las propias emociones, sino también la comprensión de las ajenas, esencial para la comunicación intercultural efectiva. Desde un enfoque teórico, se amplía el concepto de *competencia comunicativa* al incluir la dimensión emocional, lo que permite una comunicación más auténtica y eficaz. Además, el vínculo entre lengua, identidad y autoestima es particularmente relevante en hablantes de herencia, quienes pueden experimentar estigmatización lingüística.

En este marco, la presente monografía aborda el desarrollo de la competencia emocional en el aula a través de diez estudios organizados en dos secciones: una primera que ofrece una visión teórica y pedagógica general, y una segunda que examina factores emocionales específicos.

Los capítulos exploran enfoques innovadores, como la ludificación, los métodos performativos y la enseñanza del lenguaje emocional. Se abordan la empatía, la autoestima y la enseñanza de emociones como el enfado, y se destaca su impacto en la adquisición de una L2. En conjunto, esta obra proporciona estrategias pedagógicas para integrar el componente emocional en la enseñanza de lenguas y promueve un aprendizaje más holístico y eficaz.

Ana Blanco Canales. Profesora titular de Lengua Española de la Universidad de Alcalá. Sus líneas de investigación actuales se enmarcan en el ámbito de la adquisición y el aprendizaje de la lengua española (L1 o L2) y en el desarrollo del lenguaje, más concretamente, en cuestiones sobre la emocionalidad y la construcción de la identidad lingüística en los procesos de comunicación social. Coordinadora del grupo de investigación LEIDE.

Mari Mar Boillos Pereira. Profesora agregada del Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura en la Facultad de Educación de Bilbao de la UPV/EHU. Imparte seminarios de formación para el profesorado de lenguas (comunicación, metodologías activas, etc.) y participa como ponente en eventos internacionales sobre innovación educativa. Miembro del grupo de investigación LEIDE.