

El componente socioemocional en la enseñanza de ELE: un enfoque lingüístico a partir del cuento "El juez" de Josefina Aldecoa

The Socio-Emotional Dimension in ELE Teaching: A Linguistic Approach Using Josefina Aldecoa's Short Story "El juez"

Miguel Soler Gallo

Universidad de Salamanca

miguel.soler@usal.es

RESUMEN

Este artículo se centra en el componente socioemocional dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en niveles intermedios-altos (B2), partiendo de la premisa de que el crecimiento afectivo y ético del alumnado es fundamental para la construcción de su identidad lingüística. Se propone el cuento "El juez", de Josefina Aldecoa, como herramienta didáctica para trabajar la dimensión emocional y reflexiva, analizando su potencial mediante el estudio del léxico afectivo y las estrategias pragmáticas utilizadas para expresar emociones. A partir de esta aproximación, se examinan producciones escritas realizadas tras la lectura y reflexión del texto, en las que se manifiestan juicios, valoraciones y actitudes mediante estructuras correspondientes al nivel B2. Los resultados muestran que integrar un enfoque socioemocional en el aula contribuye no solo al aprendizaje del idioma, sino también al desarrollo de una competencia comunicativa más profunda y significativa.

Palabras clave: enseñanza de ELE, narrativa breve, componente socioemocional, Josefina Aldecoa, "El juez"

ABSTRACT

This article focuses on the socio-emotional component in the teaching of Spanish as a Foreign Language (ELE) at upper-intermediate levels (B2), based on the premise that the affective and ethical growth of learners is essential for the construction of their linguistic identity. The short story "El juez" by Josefina Aldecoa is proposed as a didactic tool to work on the emotional and reflective dimension, analyzing its potential through the study of affective vocabulary and the pragmatic strategies used to express emotions. Building on this approach, the article examines written productions carried out after the reading and reflection on the text, in which learners express judgments, assessments, and attitudes using structures appropriate to the B2 level. The results show that integrating a socio-emotional approach in the classroom contributes not only to language learning, but also to the development of a deeper and more meaningful communicative competence.

Keywords: ELE teaching, short narrative, socio-emotional component, Josefina Aldecoa, "El juez"

1. INTRODUCCIÓN

La dimensión socioemocional ha ido cobrando importancia en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Aprender un idioma ya no se limita únicamente a la adquisición de contenidos lingüísticos y culturales, sino que también implica fomentar el desarrollo personal de quienes lo aprenden, incidir en la construcción de su identidad y en la forma de relacionarse con el entorno. En este marco, la narrativa, en particular, el cuento, se presenta como una herramienta didáctica especialmente valiosa para movilizar emociones, propiciar la reflexión sobre principios cívicos y promover el respeto por la diversidad de opiniones. Estos aspectos contribuyen a consolidar una actitud abierta y respetuosa, coherente con la concepción del alumnado como agente social que utiliza la lengua para interactuar y participar en contextos reales.

En los niveles intermedios y avanzados, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) establece que el alumnado debe ser capaz de comprender textos que inviten a reflexionar sobre cuestiones personales y sociales. Bajo este marco, el presente trabajo analiza el cuento "El juez", de Josefina Aldecoa, autora vinculada a la generación literaria de los años cincuenta del siglo XX y reconocida por su aportación pedagógica a la escritura (Fernández-Ulloa y Soler Gallo, 2021). El relato aborda un momento de la vida de una pareja separada que prioriza sus propios intereses sin considerar las consecuencias que esta tensa relación puede ocasionar en el hijo, que asume un papel de espectador silencioso. Este trasfondo ético convierte la obra en un recurso idóneo para examinar cómo el lenguaje puede ser empleado para transmitir actitudes y emociones en torno a un tema que resulta más cotidiano de lo que parece, sobre todo, en esta época actual. El asunto resulta idóneo para incentivar la participación del alumnado y que muestre sus pensamientos, sentimientos y percepciones.

A partir de esta base, se realiza un breve estudio del léxico de tipo afectivo y de las estrategias comunicativas presentes en el cuento, así como de la interpretación que de él hace un grupo de estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) de nivel B2, siguiendo las orientaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). El enfoque combina la reflexión lingüística con el desarrollo de la competencia socioemocional, de forma que se fomente el dominio del idioma y la capacidad para conectar con los textos desde una perspectiva ética y emocional.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente trabajo, como se ha indicado, tiene como propósito utilizar el cuento "El juez", de Josefina Aldecoa, como recurso didáctico para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y socioemocional en estudiantes de ELE de nivel B2.

De este objetivo principal se derivan otros específicos. En primer lugar, identificar y clasificar las palabras que transmiten emociones en el relato. Esta tarea fue necesaria para profundizar en el texto de acuerdo con la finalidad de trabajar el componente socioemocional. El resultado constituye un material práctico para diseñar actividades que fomenten la expresión emocional. En segundo lugar, analizar las valoraciones que el alumnado realiza tras la lectura del cuento. Este análisis permite comprender de qué manera la interacción con un texto literario incentiva la producción oral y escrita, y cómo fomenta la argumentación basada en la empatía y el respeto a la diversidad de perspectivas. Por último, promover un entorno de aprendizaje que favorezca el diálogo y la reflexión, utilizando el cuento como recurso para debatir en el aula y poder practicar las estructuras

propias del nivel B2 para la expresión de sentimientos y emociones, así como posicionamientos sobre el asunto en cuestión.

La metodología utilizada se basa en un enfoque comunicativo y participativo, en el que el texto literario funciona como eje central de la actividad. La intervención se llevó a cabo en un contexto formal de aula con un grupo de estudiantes de ELE de nivel B2. La propuesta didáctica se estructuró en tres fases: prelectura, lectura guiada y poslectura. En la fase de prelectura se partió de la activación de los conocimientos previos del alumnado. Durante la fase de lectura guiada, se trabajó el texto completo realizando pausas para aclarar el significado de algunas palabras, comentar expresiones con sentido emocional y analizar cómo el narrador transmitía estas sensaciones. Finalmente, en la poslectura, se llevaron a cabo actividades orales y escritas que permitieron al alumnado expresar sus opiniones y sentimientos sobre la historia y así favorecer la reflexión personal y el intercambio de puntos de vista para enriquecer el ejercicio de lectura compartida.

3. MARCO TEÓRICO

Para comprender el enfoque de este trabajo, es necesario situarlo dentro de un marco teórico que, en las últimas décadas, ha configurado una visión más integral del aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta perspectiva combina el desarrollo de competencias lingüísticas con la atención a las dimensiones afectivas, sociales y personales del alumnado. El aula se concibe como un espacio donde se adquieren destrezas comunicativas y se desarrollan habilidades emocionales que contribuyen a formar ciudadanos críticos, empáticos y socialmente responsables.

Diversas investigaciones han mostrado que las emociones desempeñan un papel decisivo tanto en el rendimiento académico como en la actitud hacia el aprendizaje (Ghanizadeh y Moafian, 2010; Méndez López, 2021; Sucaromana, 2012). Aspectos como la motivación, la autoestima, la empatía o la capacidad de gestionar conflictos son reconocidos como componentes esenciales en la enseñanza de una lengua. Este planteamiento ha favorecido metodologías más centradas en la experiencia del alumnado y en su interacción con los demás, ampliando el papel del profesorado e integrando la reflexión personal y social como parte del aprendizaje.

Dörnyei (2019) destaca que la dimensión emocional del alumnado no es un aspecto secundario, ya que aprender una lengua implica vincularse a ella en un plano afectivo. Este vínculo está atravesado por expectativas, sentimientos y recuerdos personales que moldean la experiencia de aprendizaje. La noción de inteligencia emocional, formulada por Goleman (1995), ayuda a comprender este proceso, aludiendo a la capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones y establecer relaciones empáticas con los demás. Este marco apoya el enfoque afectivo en el aula.

Habilidades como la resiliencia, la autorregulación y la comunicación asertiva forman parte del desarrollo integral del alumnado y deberían considerarse objetivos educativos (García Cabrero, 2018). En la enseñanza de lenguas, estas competencias crean un entorno en el que las personas se sienten seguras, respetadas e implicadas en el aprendizaje. Esta perspectiva se relaciona con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), que incluye la inteligencia interpersonal e intrapersonal, y con su posterior propuesta de las "cinco mentes para el futuro" (2006), que plantea la formación de individuos éticos, abiertos y preparados para convivir en entornos diversos.

En este contexto, la narrativa, y especialmente el cuento, se revela como un recurso pedagógico de gran potencial. Bruner (1990) sostiene que las personas organizan su

experiencia a través del relato. Escuchar y compartir historias permite explorar emociones propias y ajenas, fomentando la empatía y el aprendizaje a partir de vivencias narradas. Denham (2006) señala que los cuentos facilitan este proceso gracias a personajes y situaciones que invitan a la identificación y a la reflexión. En el caso de “El juez”, el vocabulario refleja emociones intensas como tristeza, frustración, ansiedad u hostilidad, lo que lo convierte en un material idóneo para trabajar simultáneamente la competencia lingüística y la ética-emocional en el aula de ELE. El análisis de este léxico, sumado a la participación del alumnado, ofrece un espacio de aprendizaje que integra la expresión personal con el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

4. EL LÉXICO EMOCIONAL EN “EL JUEZ” DE JOSEFINA ALDECOA: UN ENFOQUE PRAGMÁTICO

4.1. Contextualización y aspectos relevantes del cuento

Antes de centrar la atención en “El juez”, es preciso resaltar algunos datos de la vida de Josefina Aldecoa, que influyeron decisivamente en su producción literaria. Josefina Rodríguez Álvarez, conocida como Josefina Aldecoa (La Robla, León, 1926 – Mazcuerras, Cantabria, 2011), desarrolló su carrera literaria en el campo de la narrativa y profesionalmente en el ámbito de la pedagogía, donde dejó sentir su proximidad hacia el ideario de la Institución Libre de Enseñanza, herencia recibida de su familia de tradición docente. En 1944 se trasladó a Madrid para estudiar Filosofía y Letras, y posteriormente obtuvo el doctorado en Pedagogía con una tesis sobre la relación entre el niño y la expresión artística, publicada en 1960 bajo el título *El arte del niño*.

En 1952 contrajo matrimonio con el escritor Ignacio Aldecoa, cuyo apellido adoptó tras su muerte en 1969. Con él compartió una vida bohemia hasta el nacimiento de su hija, Susana, momento en que decidió apostar por la estabilidad familiar y desarrollar de lleno su vocación pedagógica. En 1959 fundó el Colegio Estilo en Madrid, una institución pionera inspirada en el krausismo y en los principios de la educación laica, que defendía la creatividad, la autonomía del alumnado y una formación integral en un contexto marcado por la rigidez de la dictadura franquista (Fernández-Ulloa y Soler Gallo, 2021). Durante años, este colegio se convirtió en un espacio liberal y de refugio para artistas, intelectuales y familias comprometidas con la libertad.

Aunque la educación ocupó gran parte de su vida, Josefina Aldecoa nunca abandonó la literatura. Su trayectoria narrativa se distingue por una sensibilidad aguda y un firme compromiso cívico, visibles desde su primer volumen de relatos, *A ninguna parte* (1961), centrado en la infancia. En 1983 publicó *Los niños de la guerra*, antología de cuentos y fragmentos de novelas que exploraban las vivencias infantiles durante la Guerra Civil, y cuyo título acabaría dando nombre a la denominada Generación del 50.

El gran reconocimiento literario le vino con la trilogía formada por *Historia de una maestra* (1990), *Mujeres de negro* (1994) y *La fuerza del destino* (1997). En estas novelas, Aldecoa reconstruye la memoria histórica a través de la figura de Gabriela, una maestra que atraviesa los años de la II República, la Guerra Civil, el exilio y el regreso a la España de la Transición. Como ha señalado Ribeiro de Menezes (2012), la trilogía establece un paralelismo entre familia y nación, mostrando la transmisión intergeneracional del trauma y la necesidad de su superación. El tiempo, la memoria y la educación se convierten así en

ejos fundamentales de su escritura, que combina lo personal con lo colectivo, y lo íntimo con lo histórico.

El cuento "El juez", objeto del presente estudio, fue incluido en la antología *Cuentos de este siglo*, editada por Ángeles Encinar (Barcelona, Lumen, 1995), que reúne textos de autoras representativas del panorama literario español de la segunda mitad del siglo XX, sin que pueda precisarse la fecha de elaboración original por parte de la escritora. Esta edición ha sido tomada como base textual para el análisis. El cuento fue posteriormente incluido en la recopilación *El juez y otros cuentos* (León, Edilesa, 2007), que reúne diversas piezas narrativas de Josefina Aldecoa.

Ambientada en un entorno doméstico que transmite vacío e incomunicación, la historia se desarrolla a través de una conversación entre unos padres que, bajo la apariencia de una discusión sobre aspectos prácticos de cuando se produce una separación, revela la fractura emocional que los separa. A lo largo del relato, se despliegan múltiples temas que evidencian el deterioro de la relación conyugal y la falta de atención hacia el hijo, convertido en testigo silencioso de sus desencuentros. Los temas sobre los cuales la pareja debate pueden clasificarse en las siguientes áreas. La cuestión que desencadena la tensión inicial es la organización de las vacaciones de verano. La madre insiste en que es necesario planificar con antelación qué períodos pasará el niño con cada progenitor, dado que ella tiene intención de alquilar una casa en Mallorca. Su objetivo es poder coordinar el viaje y gestionar la disponibilidad del servicio doméstico. Frente a esta necesidad de previsión, el padre adopta una actitud evasiva, mostrando su rechazo a abordar el asunto con frases como "no me hagas pensar en el verano" y cediendo la decisión con un "decide tú", en un gesto de desinterés que refuerza su voluntad de desvinculación. La conversación deja claro que tanto el padre como la madre se preocupan de su propio bienestar sin considerar las implicaciones emocionales que su actitud pueda tener para el niño.

En relación con lo anterior, se debate sobre el reparto del servicio doméstico. Esto que podría considerarse un elemento sin importancia, resulta significativo puesto que es indicativo del ambiente superficial que domina la escena familiar. La madre propone que, en función de cómo se repartan al niño, cada uno se quede con parte del personal doméstico (Juani, Elisa o el mecánico). Esta negociación refuerza la idea de que el cuidado del hijo se inscribe dentro de una lógica de intercambio y conveniencia, y no como una responsabilidad compartida.

Otro tema que ocasiona fricción entre los padres es la participación del niño en el viaje escolar a la nieve, previsto para dos semanas después del tiempo presente del relato. La madre necesita tomar una decisión urgente, pues, si va con el padre, como él tenía pensado, no es necesario que vaya con el colegio. Sin embargo, fiel a su estrategia de evasión, el padre reitera su desinterés por los planes: "Este año no iré a la nieve". De este modo, deja en manos de la madre una decisión que también le corresponde, lo cual aumenta la hostilidad entre ambos. Esta actitud confirma la falta de implicación paterna y es la madre la que asume la gestión del día a día. En este contexto, se menciona también la utilidad de un apartamento familiar en Baqueira, lo que permite visibilizar la ruptura simbólica de los espacios compartidos. La madre cuestiona el sentido de mantener una propiedad que ninguno de los dos parece dispuesto a utilizar, en una reflexión que apunta, más allá de lo material, al desmoronamiento de los proyectos comunes.

Asimismo, aparece una referencia sobre el futuro académico del niño, pues ambos coinciden en que el curso siguiente será enviado a un internado en Suiza. Esta decisión, que parece ya acordada, es utilizada por la madre como amenaza velada: si el padre no cambia de actitud, ella precipitará la puesta en marcha de esa medida. Esta mención, lejos

de exteriorizar un interés real por el bienestar del niño, refuerza la utilización de su figura dentro del conflicto conyugal.

De manera transversal a estos asuntos, se observa con claridad el clima de tirantez que rige la relación. El padre se refugia en el periódico y responde con monosílabos o silencios prolongados, mientras que la madre adopta un tono cada vez más exasperado. Las estrategias de evasión, la falta de diálogo veraz y la incapacidad para tomar decisiones consensuadas hablan de una relación deteriorada en la que las emociones están contenidas, pero latentes.

El desenlace del relato concentra su fuerza simbólica en la pregunta final dirigida al niño, que hasta ese momento ha permanecido en segundo plano, dedicado a sus juegos. La madre, en un gesto que busca consolidar su posición, le pregunta con quién preferiría vivir. La respuesta del niño –“Con ninguno de los dos”– rompe la dinámica discursiva previa e invierte los roles. Convertido en juez simbólico, de ahí el título del cuento, el hijo expresa de forma lúcida el vacío afectivo que ha percibido, pronunciando una sentencia que resume el fracaso emocional de sus progenitores. Este giro final cambia el sentido del texto, transformando un conflicto aparentemente doméstico en una denuncia silenciosa del abandono que pueden padecer los hijos en situaciones de desavenencias familiares.

4.2. Parámetros léxicos y actos de habla en la representación del conflicto familiar

Desde un enfoque lingüístico-pragmático, el texto contiene una serie de recursos léxicos y expresivos que hacen palpable la atmósfera conflictiva que atraviesa la familia. La autora parece que mostró un especial empeño en dejar ver, mediante el uso del lenguaje, las tensiones implícitas para, al final, rematar con el punto de vista del niño como sujeto afectado. Diversos estudios en psicolingüística han constatado que las palabras con carga emocional, aparte de transmitir el significado propiamente, activan respuestas cognitivas de manera automática. Pensando en la enseñanza, Vinson, Ponari y Vigliocco (2013) sostienen que el contenido emocional de una palabra facilita su procesamiento léxico, incluso cuando se controlan variables semánticas como la frecuencia o la concreción. En este sentido, expresiones textuales como “luz tristísima”, “silencio hostil” y “ciudad abandonada” no solo cumplen una función estética, sino que generan un impacto emocional inmediato en la persona que lee el relato, posibilitando que interprete la narrativa con una mirada afectiva. Estas conclusiones permiten comprender que el léxico afectivo empleado por Aldecoa, pedagoga de formación, puede estar estructurado para activar en el lector una red de asociaciones cognitivas y afectivas que refuercen la interpretación emocional del texto. Así, la persona que lee el texto no solo comprende racionalmente la tristeza o el conflicto, sino que experimenta indirectamente esas emociones gracias al procesamiento emocional del lenguaje.

A nivel pragmático, el diálogo destaca como el principal vehículo a través del cual se desarrolla el conflicto. Siguiendo a Escandell Vidal (2013), no basta con prestar atención a los enunciados que emite el hablante, sino que resulta igualmente esencial considerar la interpretación que el destinatario realiza de estos enunciados, pues es en ese proceso inferencial donde se construye gran parte del significado comunicativo. Asimismo, entran en juego factores extralingüísticos cruciales como la intención del emisor, el contexto situacional y el conocimiento compartido del mundo, todos ellos determinantes para entender cómo y por qué se utiliza el lenguaje de determinada manera. En la narración de Aldecoa, las interacciones, caracterizadas por reproches, órdenes y evasiones –reflejadas en frases como “No hagas ruido”, “Contéstame”, o “No me hagas pensar en el verano”–

evidencian estrategias comunicativas que reflejan el distanciamiento emocional y la dificultad para la resolución consensuada. Los actos de habla directos e indirectos son indicativos de una tensión pragmática que configura un espacio discursivo conflictivo. Así, la conversación pone de manifiesto una comunicación fallida, en la que el principio de cooperación, enunciado por Grice (1975), se ve claramente vulnerado. No existe voluntad de colaborar en el buen desarrollo del intercambio verbal ni intención real de llegar a acuerdos; el padre y la madre se centran en sus propias necesidades y preferencias personales, dejando de lado las implicaciones emocionales que sus decisiones pueden tener para el niño. La incapacidad para construir un diálogo significativo refuerza la idea de que el lenguaje, lejos de servir aquí como medio de acercamiento, actúa como evidencia de la distancia emocional que los separa.

Asimismo, el uso del silencio y la ausencia de respuesta son dispositivos pragmáticos de alto valor expresivo, configurando espacios de incomunicación que evidencian el deterioro afectivo. Estos silencios, combinados con descripciones de gestos y posturas corporales –como “cruzarse de brazos” o “doblar el periódico”– conforman un metadiscurso no verbal que complementa y amplifica las cargas emocionales subyacentes. Como apunta Tobón Franco (1992), estos silencios en la conversación forman parte de la semiolingüística y adquieren en el discurso un valor significativo, comunicando un mensaje implícito que, en este caso, refleja el no deseo de entendimiento. La presencia del niño, que actúa como receptor involuntario del conflicto, se expresa mediante un comportamiento y actitudes que denotan vulnerabilidad emocional y aislamiento afectivo.

A continuación, se expone de forma clasificada una tabla con el léxico relacionado con las emociones presente en el texto, lo cual permite apreciar, aparte de la variedad, cómo puede influir el lenguaje en la construcción del ambiente narrativo y en la caracterización psicológica de los personajes. Este enfoque evidencia cómo estas narrativas, que tratan aspectos cotidianos más presentes en la sociedad de lo que suele pensarse, pueden ser una herramienta valiosa para abordar la dimensión socioemocional en el ámbito educativo (tabla 1).

Categoría afectiva	Palabras y expresiones extraídas del texto	Ejemplos / Contexto de uso
Tristeza / Melancolía	tristísima, silencio hostil, ciudad abandonada, derrumbado, silencio	“La tarde de domingo rezumaba su luz tristísima...”
Frustración / Hastío	fastidio, hastío, no contestó, no me hagas pensar, me tienes harta	“Él dobló su periódico con un gesto de fastidio.”
Tensión	discutir, reprochar, no contestó, machacar, hermetismo, silencio	“No me desautorices, por favor...”
Indiferencia	ignorar, silencio, no importa, no contestó, no estoy para fiestas	“Él no contestó. Volvió a coger el periódico.”
Proximidad	amor mío, gracias mi vida, cariño, sonrío, inocentemente	“–Dime, amor mío, si tú tuvieras que elegir...”
Ansiedad / Preocupación	preocupación, insistir, urgir, decidir, organizar	“Contéstame cada vez que te digo algo... precipitaré las soluciones.”
Resignación	quedo claro, decidido, me iré, silencio prolongado, no puedo	“–No me lo creo conociéndote.”
Soledad / Aislamiento	ensimismado, solo, silencio, juego solitario, apartado	“El niño sonrió inocentemente, distraído, miró hacia los cochecitos abandonados...”

Evasión / Negación	no contestó, no existe, no quiero, no puedo, no me interesa	"Tu táctica de siempre: si no hablo de las cosas no existen."
Hostilidad	no hagas ruido, silencio hostil, grito, reproche, herir	"Me tienes harta de tus silencios y tus hermetismos."

Tabla 1. Descripción del léxico emocional presente en el texto

5. SOBRE EL PROCESAMIENTO AFECTIVO DEL CONTENIDO LEÍDO

5.1. Emociones que pueden suscitarse con la lectura: hipótesis previas

El cuento "El juez" de Josefina Aldecoa puede despertar distintas emociones en las personas que se disponen a leerlo, ya que pueden surgir del vínculo entre el modo en el que está escrito y la interpretación que le da cada persona. Esto es así porque la estructura del relato y el uso del lenguaje se organizan para provocar una experiencia emocional con cierta profundidad, relacionada con la realidad familiar y social que se representa en la historia. Desde esta óptica, puede preverse que el marco descriptivo inicial, marcado por imágenes connotativas como "luz tristísima", "silencio hostil" y "ciudad abandonada", cumple una función estética y simbólica que induce en el lector un estado afectivo preliminar caracterizado por la melancolía, el desasosiego y la percepción de un ambiente angustioso y ajeno a lo que podría ser un espacio confortable familiar.

En lo que respecta al diálogo que los personajes, el padre y la madre, mantienen, como se ha indicado, transmite la tensión que existe entre ellos. Los distintos tipos de expresiones, como los imperativos, las preguntas retóricas y las evasivas, junto con los silencios y gestos como cruzarse de brazos o manipular un periódico, revelan claramente falta de comunicación y distanciamiento. Esta manera de construir el diálogo busca generar en el lector emociones como incomodidad, tristeza, ansiedad o malestar.

La representación del niño como testigo pasivo aporta una carga sensible al relato. Su escasa participación verbal, junto con gestos y actitudes que reflejan soledad y desconcierto, transmite una sensación de fragilidad que despierta emociones como la ternura y la compasión. Al centrarse en la experiencia infantil, la historia refuerza su impacto emocional y abre espacio para una reflexión crítica sobre las consecuencias psicológicas que enfrentan los más vulnerables en contextos familiares marcados por el conflicto. Para las personas que hayan vivido situaciones similares, como la separación o el distanciamiento de sus padres, es de suponer que puedan verse reflejadas en la figura del niño.

Por último, se plantea que la experiencia emocional suscitada por el texto no es un fenómeno meramente subjetivo y pasajero, sino que puede desencadenar procesos cognitivos y metacognitivos vinculados a la reflexión ética, social y pedagógica. La identificación con los personajes y la comprensión de sus conflictos facilitan la activación de una conciencia crítica respecto a las dinámicas de la comunicación familiar, la gestión emocional y la importancia del lenguaje como vehículo tanto de confrontación como de posible reparación afectiva.

Estas ideas sirven como punto de partida para analizar, de forma cualitativa, las reacciones emocionales y cognitivas de estudiantes de ELE de nivel B2, provenientes de diferentes culturas. A través de debates guiados y el análisis de sus respuestas escritas, se observará en qué medida sus reacciones coinciden o no con lo que se espera según la teoría.

5.2. Evidencias del alumnado: emociones experimentadas tras la lectura

La aplicación didáctica del cuento “El juez”, de Josefina Aldecoa, se llevó a cabo en un curso de Conversación y Redacción, nivel B2, en Salamanca. El grupo estuvo conformado por diecisiete estudiantes, de entre veinte y veintitrés años, con un nivel intermedio-alto de competencia comunicativa, lo que podría ajustarse a un B2, según los descriptores del MCER y el PCIC. El grupo estuvo compuesto por las siguientes nacionalidades: cuatro alemanes (tres mujeres y un hombre), identificados como DEU1, DEU2, DEU3 y DEU4; dos ingleses (ambos hombres), UK1 y UK2; cuatro italianos (tres mujeres y un hombre), ITA1, ITA2, ITA3 e ITA4; una japonesa, JPN1; una taiwanesa, TW1; tres franceses (dos hombres y una mujer), FRA1, FRA2 y FRA3; y dos neerlandesas, NL1 y NL2.

El trabajo se organizó en tres fases. La primera fue de prelectura, cuyo objetivo era acercar al alumnado a la historia antes de leerla, despertar su curiosidad y activar conocimientos previos que les ayudaran a comprender mejor el texto. Para ello se utilizó la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” (Project Zero, s.f.), aplicada a dos imágenes creadas con Canva.

La primera imagen mostraba a una pareja sonriente, sentada en el sofá, observando con atención y afecto cómo su hijo jugaba feliz en el suelo con diferentes juguetes. La escena transmitía calidez, seguridad y una sensación de unidad familiar. En cambio, la segunda imagen presentaba a otra pareja, pero esta vez no existía interacción entre los adultos: sus cuerpos aparecían rígidos, la mirada desviada y la actitud general era distante, evidenciando una falta de conexión. El niño, nuevamente situado en el suelo, jugaba en solitario sin recibir atención explícita de los padres. La contraposición entre ambas escenas ofrecía un recurso visual claro y directo para ilustrar la diferencia entre un ambiente familiar marcado por la armonía y otro atravesado por el distanciamiento o la tensión en la relación de pareja.

Estas imágenes conectaban directamente con el núcleo del cuento, en el que, como explica la voz narrativa, al mismo tiempo que los padres conversan y discuten, el niño permanece en el suelo, concentrado en empujar sus coches de carreras, y, de vez en cuando, interrumpiendo con algún comentario. A simple vista parece ajeno al conflicto, pero en realidad su posición dentro de la escena manifiesta la forma en que los niños pueden quedar expuestos a la tensión entre los adultos. Con esta actividad previa, el alumnado pudo anticipar el tema del relato y también empezar a reflexionar sobre cómo la literatura puede mostrar realidades familiares de cierta envergadura, pero transmitido de una manera cercana y cotidiana (Figuras 1 y 2).





Figuras 1 y 2. Imágenes de la preactividad

Se pidió al alumnado que describiera con detalle lo que veía, indicando quiénes aparecían en las imágenes, cuál podía ser el contexto o la situación, qué hacían y qué emociones transmitían a través de sus gestos y posturas. A continuación, se solicitó una comparación entre ambas escenas para reflexionar sobre el contraste entre una situación familiar y tranquila y otra marcada por la distancia y la ausencia de comunicación. En cada caso, se debía expresar cómo creen que podría sentirse el niño y qué emociones podría experimentar. Finalmente, se propuso que se imaginara qué podía estar sucediendo entre los adultos y qué tipo de asuntos podría generar esa tensión.

Tras esta primera fase, se inició la lectura del cuento en grupo: primero, el docente leyó el texto en voz alta, y luego cada estudiante leyó un fragmento asignado. Después, el grupo identificó y subrayó las palabras o frases cuyo significado no estaba claro, para aclararlas en gran grupo. Cuando se comprobó que el alumnado comprendía bien el contenido, cada estudiante compartió en voz alta las emociones o sentimientos que, según su interpretación, resumían la historia. Estas fueron las siguientes: DEU1: tristeza; DEU2: incomodidad; DEU3: ansiedad; DEU4: soledad; UK1: pena; UK2: frustración; ITA1: enfado; ITA2: dolor; ITA3: incomodidad; ITA4: desilusión; JPN1: pena; TW1: injusticia; FRA1: tristeza; FRA2: vacío; FRA3: dolor; NL1: enfado; NL2: honestidad.

Por último, el alumnado escribió un breve texto expresando su valoración de la historia que, al terminar, se leyó en alto y se estableció un debate en torno a las opiniones. En estas muestras se reflejan las emociones y sentimientos que la narrativa provocó, así como la frase que más impacto ocasionó. Aquí se exponen los extractos, que aparecen mejorados estilísticamente para la publicación:

Sobre el alumnado alemán, sus pensamientos fueron los siguientes:

- (1) DEU1 (alumna) dijo: *"Los padres no piensan en el niño, no existe para ellos. Me dio pena porque los adultos deben preocuparse de los niños. En el cuento solo hablan ellos. Si el niño está bien o no, no importa. Eso me dio mucha pena".* La frase que destacó fue: *"-No hagas ruido, por favor".*

- (2) DEU2 (alumno) expresó: *"Cuando leí el cuento me pareció muy frío. Me incomodó mucho que no hablaran bien. No tienen interés en ayudarse entre ellos. Me molestó mucho el silencio. El niño está solo. Me pareció que el niño es más adulto que los padres".* La frase que destacó fue: *"El silencio del domingo era un silencio hostil".*
- (3) DEU3 (alumna) argumentó: *"El cuento está bien y hace pensar mucho. Muchas veces los adultos no piensan en los niños. Esta familia del cuento tiene mucha tensión. He sentido un poco de ansiedad porque veía que no se preocupaban por el niño. El niño no confía en sus padres. Está solo. En el final del cuento lo dice".* La frase que destacó fue: *"-Con ninguno de los dos".*
- (4) DEU4 (alumna) dijo: *"El ambiente del cuento es cerrado. No hay sentimientos sinceros. Los padres no ayudan, solo piensan en sus cosas. Me impactó mucho el ambiente. El niño está muy solo. Pienso que los niños saben más, pero no hablan".* La frase que destacó fue: *"El niño levantó la cabeza y los miró a los dos".*

En cuanto al alumnado británico, sus reflexiones fueron estas:

- (5) UK1 (alumno) expresó: *"Me dio pena el niño porque los padres no hablan con él. No importa el niño. Solo sus problemas y no él. El niño intenta hablar, pero nadie lo escucha".* La frase que destacó fue: *"-Quiero que venga Eloy con nosotros - intervino el niño. Pero nadie le contestó".*
- (6) UK2 (alumno) argumentó: *"La historia me pareció muy fuerte. Me sorprendió mucho el silencio de la historia. Solo hay tres personas y no hablan de verdad. Ellos no están felices. El niño mira a sus padres; parece ser el que entiende todo".* La frase que destacó fue: *"El niño había suspendido su juego por un momento y miraba a su padre".*

Sobre el alumnado italiano, estas fueron sus opiniones:

- (7) ITA1 (alumna) dijo: *"Me molestó el comportamiento de los padres porque solo hablan de cosas que ellos quieren y no piensan en el niño. Lo ignoran todo el tiempo. En mi cultura, la familia es más cariñosa, pienso que aquí en España es igual; pero en el cuento falta amor".* La frase que destacó fue: *"Estoy dispuesto -dijo él-. Empieza..."*
- (8) ITA2 (alumna) expresó: *"Cuando era niña viví un poco parecido. Mis padres se separaron, por eso puedo sentir igual que el niño. Me dio pena porque no estás seguro. Es muy triste vivir en un conflicto familiar y no tener un lugar seguro. Ahora mis padres están bien y yo también, pero los padres tienen que pensar en sus hijos, no en ellos. Me duele que nadie le pregunta".* La frase que destacó fue: *"-¿Sabes la casa que yo quería alquilar?"*
- (9) ITA3 (alumno) argumentó: *"El cuento me pareció muy realista porque muestra problemas familiares. No es exagerado, la historia es muy natural. Los adultos hacen sufrir al niño".* La frase que destacó fue: *"-Tu táctica de siempre: si no hablo de las cosas no existen".*

(10) ITA4 (alumna) dijo: *"No me gustó que los padres utilizaran al niño para su discusión. Me enfadó mucho eso. No sé la edad que tiene, pero le piden una responsabilidad que no tiene porque es un niño"*. La frase que destacó fue: *"-Si tú tuvieras que elegir..."*.

En relación con la alumna japonesa, sus pensamientos fueron:

(11) JPN1 (alumna) expresó: *"He entendido el cuento después de leerlo y comentarlo en clase. En mi cultura, el silencio es respetuoso, pero aquí en el cuento sentí que el silencio duele al niño, como una forma de violencia. Me dio pena del niño. Esta solo"*. La frase que destacó fue: *"El silencio del domingo era un silencio hostil"*.

En cuanto a la alumna taiwanesa, sus reflexiones fueron:

(12) TW1 (alumna) dijo: *"El cuento me pareció muy triste. Pienso que el niño quiere estar con los dos, pero ellos no piensan en él. Eso no es justo. Pienso que los adultos olvidan los sentimientos de los niños. En mi cultura no es común hablar de estos temas en público, por eso me impresionó más hacerlo en clase y escuchar a mis compañeros hablar de esto con más tranquilidad"*. La frase que destacó fue: *"-Con ninguno de los dos"*.

Las opiniones del alumnado francés fueron:

(13) FRA1 (alumno) argumentó: *"El cuento me pareció bien escrito, parece una obra de teatro. Nadie escucha a nadie, pero el niño tiene más claridad en su pensamiento"*. La frase que destacó fue: *"El niño levantó la cabeza y los miró a los dos, primero a uno, luego a la otra"*.

(14) FRA2 (alumno) dijo: *"La historia me dejó triste y vacío porque hablan mucho pero no dicen nada importante. Solo hablan, pero no dicen nada. El niño está solo, aunque está con sus padres. Pero se siente solo"*. La frase que destacó fue: *"-No me hagas pensar en el verano. Estamos en febrero"*.

(15) FRA3 (alumna) expresó: *"Me dio pena que los adultos piensen más en sus planes que en el niño. No sienten nada por él. Me molestó mucho esto, porque es normal que los padres piensen más en los niños que en ellos. Pero en el cuento esto no pasa. Por eso me gustó mucho el cuento. La respuesta final del niño es un grito con mucho dolor"*. La frase que destacó fue: *"-Con ninguno de los dos"*.

En relación con el alumnado neerlandés, sus pensamientos fueron:

(16) NL1 (alumna) dijo: *"Me molestó que los padres no se preocupen por el niño. El niño quiere hablar, pero no lo escuchan. El niño es ignorado. Eso me enfadó mucho"*. La frase que destacó fue: *"-No hagas ruido, por favor"*.

(17) NL2 (alumna) expresó: *"El cuento me pareció fuerte y bien escrito, porque parece sencillo al principio, pero tiene mucho dolor dentro. Hay que leerlo muchas veces"*.

para comprender. El tema ahora es normal, pero en aquel tiempo no lo es. La autora es valiente. Pienso que el niño es la persona más honesta de toda la historia". La frase que destacó fue: "¿Dime, amor mío, si tú tuvieras que elegir entre irte a vivir con papá o con mamá?"

5.3. Análisis de los resultados

En general, las valoraciones del alumnado reflejan que el texto fue comprendido y, además, sentido, pues se aprecia una implicación con la situación que plantea el argumento, que es lo que se esperaba en las hipótesis previas.

El ambiente creado para enmarcar el cuento, con expresiones como "luz tristísima" o "silencio hostil", llamó la atención de dos estudiantes y se identificó como algo opresivo. DEU2 (2), por ejemplo, alude a un "ambiente frío" y dice que "el silencio entre ellos me incomodó mucho". Por su parte, JPN1 (11) destaca que en su cultura el silencio es una muestra de respeto, pero que en este caso "el silencio duele al niño, como una forma de violencia". Estas reacciones coinciden en que el contexto del cuento podría provocar inquietud, como si fuese una manera propuesta por Aldecoa para preparar a la persona que se acerque a la lectura para captar el mensaje de desasosiego que inunda la historia.

También se confirma la idea de que la comunicación entre los padres, llena de evasivas, órdenes, reproches y silencios, crea una atmósfera tensa y desagradable. ITA3 (9) comenta que el cuento es realista porque "muestra problemas familiares sin exagerar", y añade que "los adultos hacen sufrir al niño". Esta observación subraya cómo esa forma de comunicarse genera incomodidad en el lector. Por su parte, FRA2 (14) dice que la historia le dejó una sensación de vacío, porque "hablan mucho pero no dicen nada importante", lo que refleja perfectamente la falta de una comunicación verdadera entre los personajes.

El aspecto central de la historia, aquel que se refiere al niño como observador silencioso, ha sido reseñado igualmente por el alumnado. DEU1 (1) afirma que "le dio mucha pena que los padres no piensan en el niño", puesto que "parece que el niño no existe". UK1 (5) señala que el niño "intenta hablar, pero nadie lo escucha"; mientras que NL1 (16) siente enfado porque el niño quiere participar, pero lo ignoran. En todos los casos se ha captado la soledad del niño, su aparente aislamiento, y eso ha generado reacciones como compasión, tristeza o enfado.

El caso de ITA2 (8) es especialmente significativo porque introduce una identificación directa con el personaje del niño. Esta alumna, hija de padres separados, afirma que se sintió identificada y añade que "es muy triste vivir en un conflicto familiar y no tener un lugar seguro". Aquí se manifiesta de forma evidente cómo la experiencia lectora puede activar el recuerdo de vivencias personales. No se trata solo de leer una historia, sino de reconocer en ella algo vivido o sentido.

Por otro lado, hay opiniones que muestran un matiz más crítico con la historia. FRA1 (13) observa que "el niño tiene más claridad en su pensamiento", NL2 (17) destaca que "es la persona más honesta de toda la historia" y UK2 (6) comenta que "el niño parece ser el que entiende todo". Estas aportaciones muestran que el relato ha sido capaz de despertar una lectura eficaz sobre los roles familiares y del lugar que ocupa el lenguaje en las relaciones, especialmente cuando hay conflicto.

En lo que concierne al nivel de aprendizaje del alumnado, según el MCER, para el nivel B2, en la escala global, se dice que comprende textos complejos, se comunica con fluidez y naturalidad con hablantes nativos, y produce textos claros y detallados, pudiendo argumentar y valorar diferentes opciones. En lo que respecta a la interacción oral, es capaz

de participar en conversaciones con fluidez y espontaneidad, lo que permite una comunicación normal con hablantes nativos. Puede intervenir activamente en debates en contextos cotidianos, explicando y defendiendo distintos puntos de vista.

En cuanto a la expresión escrita, es capaz de redactar textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas relacionados con sus intereses. Puede elaborar redacciones o informes transmitiendo información y exponiendo razones que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Asimismo, sabe redactar cartas que resaltan la importancia otorgada a determinados hechos y experiencias.

En este sentido, y de acuerdo con los objetivos del MCER y con los descriptores del PCIC para el nivel B2 en lo relativo a la expresión de sentimientos y emociones, las producciones del alumnado ponen de manifiesto un uso adecuado de recursos lingüísticos que permiten transmitir estados emocionales complejos. Dichas producciones no se limitan a la mera manifestación de emociones, sino que incorporan matices, justificaciones y vínculos con experiencias personales, lo cual responde directamente a las competencias pragmáticas y afectivas propias de este nivel.

En primer lugar, el alumnado expresa sensaciones como tristeza, ansiedad, enfado o soledad, y las fundamenta con ejemplos del texto. Así lo demuestra ITA2 (8) al señalar: "Mis padres se separaron, por eso puedo sentir igual que el niño. [...] Ahora mis padres están bien y yo también, pero los padres tienen que pensar en sus hijos, no en ellos". En este caso, la alumna no solo verbaliza un sentimiento de tristeza, sino que lo relaciona con su experiencia vital, cumpliendo el descriptor del PCIC que destaca la capacidad de establecer conexiones entre la experiencia personal y los contenidos textuales.

De manera similar, UK2 (6) comenta: "La historia me pareció muy fuerte. Me sorprendió mucho el silencio de la historia. Solo hay tres personas y no hablan de verdad. Ellos no están felices. El niño mira a sus padres, él sabe todo". También en las intervenciones de DEU3 (3) y DEU4 (4) se observa un acercamiento empático a través de estructuras que orientan el discurso hacia la interpretación del sufrimiento infantil: "He sentido un poco de ansiedad porque veía que no se preocupaban por el niño. El niño no confía en sus padres. Está solo". "Me impactó mucho el ambiente. El niño está muy solo. Pienso que los niños saben más, pero no hablan".

En los tres casos, y en otros similares, se aprecia un discurso que combina la expresión de emociones con valoraciones interpretativas ("me pareció muy fuerte", "me sorprendió mucho", "he sentido un poco de ansiedad", "me impactó mucho"). Este uso coincide con las competencias discursivas esperadas en el nivel B2, que incluyen la capacidad de matizar juicios personales y argumentarlos con coherencia, mostrando un grado de sofisticación propio de los niveles intermedios-altos del aprendizaje de lenguas.

En cuanto al empleo de recursos lingüísticos, las intervenciones analizadas ponen de manifiesto un repertorio de expresiones características del discurso afectivo en español, en el que destaca, en ocasiones, el uso del subjuntivo para vehicular juicios emocionales. Entre ellas se encuentran: "no me gustó", "no es exagerado", "me pareció", "me dio pena", "me duele", "me incomodó", "me impactó", "me sorprendió que", "me molestó que", "me enfadó", "es muy triste" y "parece que". Estas construcciones se corresponden de manera directa con los objetivos establecidos en el PCIC para el nivel B2, donde se especifica que el alumnado debe ser capaz de "mostrar control sobre recursos gramaticales y léxicos que le permitan expresar emociones y puntos de vista con cierto grado de sofisticación".

Otro aspecto especialmente significativo que se alcanza en esta actividad es la competencia sociolingüística. El alumnado no se limita a interpretar emociones a partir del relato, sino que en varios casos realiza un ejercicio de comparación crítica entre la forma

de expresar sentimientos en el texto y las normas comunicativas de su propia cultura. Este contraste enriquece la experiencia de aprendizaje al vincular el contenido literario con la reflexión intercultural.

Un ejemplo claro lo ofrece JPN1 (11), quien comenta: "En mi cultura, el silencio es respetuoso, pero aquí sentí que el silencio duele al niño, como una forma de violencia". Esta apreciación trasciende la interpretación literal de la narración: revela una comprensión pragmática del valor del silencio en contextos diferentes, además de mostrar cómo el mismo acto comunicativo puede adquirir connotaciones muy distintas según la comunidad cultural. Se evidencia así el desarrollo de la conciencia intercultural, una de las metas fundamentales en la enseñanza de lenguas en niveles intermedios-altos.

En una línea similar, TW1 (12) afirma: "En mi cultura no es común hablar de estos temas en público, por eso me impresionó más hacerlo en clase y escuchar a mis compañeros hablar de esto con más tranquilidad". En este caso, se aprecia un ejercicio de autorreflexión en el que la estudiante reconoce sus propias limitaciones culturales y, al mismo tiempo, valora la oportunidad que brinda el aula de ELE para explorar nuevas formas de interacción. Esta toma de conciencia no solo contribuye al desarrollo lingüístico, sino también a la adquisición de una competencia comunicativa más completa, donde la dimensión intercultural ocupa un lugar central.

En consecuencia, puede afirmarse que las intervenciones del alumnado evidencian un desarrollo lingüístico y afectivo plenamente coherente con los descriptores del nivel B2 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Las emociones no solo se expresan de manera clara, sino también con matices, contextualización y capacidad de argumentación, apoyándose en recursos léxicos, gramaticales y discursivos propios de este nivel.

De forma complementaria, el aula se configura como un espacio de reflexión compartida, donde las intervenciones individuales se ponen en diálogo con las de los demás. Este intercambio favorece la comparación de experiencias, el contraste de percepciones y la confrontación de visiones culturales diversas. Gracias a ello, el aprendizaje se convierte en un proceso colectivo que fomenta la apertura mental y una comprensión crítica de las diferencias en la expresión de emociones y valores.

6. CONCLUSIONES

El análisis del cuento "El juez", de Josefina Aldecoa, desde una perspectiva lingüística y orientada a lo interpersonal y ético, confirma el valor del relato literario como herramienta pedagógica en el aula de ELE, especialmente en niveles intermedios-altos. Gracias a su riqueza expresiva y a la profundidad del conflicto que presenta, el texto ofrece múltiples posibilidades para trabajar no solo aspectos formales del idioma, sino también temas vinculados a la vida cotidiana, como los vínculos familiares, las decisiones morales y la responsabilidad afectiva entre las personas. Esto lo convierte en un recurso especialmente adecuado para fomentar la reflexión crítica y personal en estudiantes que ya cuentan con cierta soltura lingüística.

A lo largo del cuento, el lenguaje utilizado permite visibilizar cómo se articula el conflicto entre los adultos y cómo este repercute directamente en el niño, que queda en una posición de vulnerabilidad. El estudio del vocabulario y de las formas comunicativas empleadas, incluyendo reproches, silencios o evasivas, muestra cómo el lenguaje puede transmitir tensiones, malentendidos y desigualdades sin necesidad de explicitarlo todo. Este tipo de análisis ayuda al alumnado a identificar matices, interpretar intenciones y

comprender mejor la dinámica relacional entre los personajes, desarrollando así su capacidad de observación y su juicio personal en una lengua distinta a la propia.

Por otra parte, trabajar con textos literarios como el de Aldecoa permite introducir contenidos que van más allá de lo puramente lingüístico. A través de actividades centradas en la interpretación, la expresión de opiniones y el debate, el alumnado tiene la oportunidad de conectar con los personajes, ponerse en su lugar y formular sus propias valoraciones sobre las situaciones planteadas. Este tipo de trabajo favorece el desarrollo de habilidades como la reflexión ética y la expresión de puntos de vista personales de forma argumentada. En contextos educativos inclusivos y centrados en el desarrollo integral del alumnado, estas experiencias son especialmente valiosas, ya que contribuyen a formar hablantes críticos, capaces de comunicarse de manera efectiva y consciente en una lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldecoa, Josefina (1995). El juez. En A. Encinar (Ed.), *Cuentos de este siglo*. Lumen.
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/bruner_Acts.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Denham, Susanne A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Dörnyei, Zoltán (2019). Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 19-30. <https://doi.org/10.14746/ssl.2019.9.1.2>
- Escandell Vidal, María Victoria (2013). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Fernández-Ulloa, Teresa y Soler Gallo, Miguel (2021). La educación en la II República: idealismo y vocación. En homenaje a Josefina Aldecoa. En T. Fernández-Ulloa y M. Soler Gallo (Eds.), *Las insolentes: desafío e insumisión femenina en las letras y el arte hispanos* (pp. 127-149). Peter Lang.
- García Cabrero, Benilde (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- Gardner, Howard (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, Howard (2006). *Five minds for the future*. Harvard Business School Press.
- Ghanizadeh, Afsaneh y Moafian, Farzad (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), 424-435. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp084>
- Goleman, Daniel (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Grice, H. Paul (1975). Lógica y conversación. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Sintaxis y semántica. Actos de habla* (pp. 41-58). Academic Press.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm
- Méndez López, Mariza G. (2021). Las habilidades socio-emocionales en la enseñanza de lenguas extranjeras. *MEXTESOL Journal*, 45(3).
https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=23767
- Project Zero. (s.f.). *PZ's Thinking Routines Toolbox*. Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>
- Ribeiro de Menezes, Alison (2012). Family memories, postmemory, and the rupture of tradition in Josefina Aldecoa's Civil War trilogy. *Hispanic Research Journal* 13 (3), 250-263.

- Sucaromana, Usaporn (2012). Contribution to language teaching and learning: A review of emotional intelligence. *English Language Teaching*, 5(9), 54–58. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n9p54>
- Tobón Franco, Rogelio (1992). *Semiótica del silencio*. Autores de Hoy.
- Vinson, David, Ponari, Marta y Vigliocco, Gabriella (2013). How does emotional content affect lexical processing? *Cognition and Emotion*, 28(4), 737–746. <https://doi.org/10.1080/02699931.2013.851068>

ANEXO. Texto usado en la actividad de lectura

Josefina Aldecoa, "El juez"
Cuentos de este siglo. Ed. de Ángeles Encinar (Lumen)

La tarde de domingo rezumaba su luz tristísima a través de los cristales. El silencio del domingo era un silencio hostil. Como si a la ciudad le hubieran arrebatado su ritmo habitual. Pocos coches, ningún camión; una ciudad abandonada, una ciudad de desertores.

Metros de moqueta blanca servían de pista al niño para sus juegos. Ensimismado, lanzaba uno en pos de otro los coches de carreras. Al tiempo que los impulsaba emitía sonidos agudos e hirientes.

El padre, derrumbado en una butaca, trataba de leer el periódico.

—No hagas ruido, por favor —dijo al niño.

—¿No te puedes estar quieto? —dijo la madre.

El padre levantó la cabeza de su lectura para advertir a la madre: los dos a la vez, no.

Ella se miraba las uñas, perfectamente arregladas; daba vueltas al brillante en el dedo larguísimo. Tenía las piernas dobladas en el sofá. Una mesa de cristal marcaba la frontera con la butaca de él.

—Creo que es un buen momento para puntualizar detalles, ¿no te parece?

Él no contestó, y señaló hacia el niño con un gesto.

—No importa —dijo ella—. Estoy hablando de detalles prácticos. Por ejemplo, ¿qué va a pasar con el verano?

Él dobló su periódico con un gesto de fastidio.

—No me hagas pensar en el verano. Estamos en febrero.

—Dentro de una semana es mi cumpleaños —dijo el niño.

Seguía moviendo los cochecitos pero ya no hacía ruidos.

—Estamos en febrero pero tú sabes muy bien que los planes cada vez hay que organizarlos con más tiempo. Acuérdate el año pasado. Nos quedamos sin la villa que nos gustaba por tu culpa, por haber dicho lo mismo: es pronto todavía...

—Tienes la especialidad de machacar con los detalles prácticos como tú dices y olvidar el fondo de la cuestión. Ahora fue ella la que señaló en dirección al niño arrodillado en el suelo.

—Creo que el fondo de la cuestión quedó ya claro la semana pasada cuando fuimos a ver a Luis a su despacho.

—Quedó claro, desde luego, quedó clarísimo...

—Por eso yo insisto que hoy es domingo, no está el servicio, estamos juntos con una tarde por delante y es buen momento para decidir por ejemplo qué va a pasar con el verano.

Él hizo un gesto de hastío. Aparentemente se dio por vencido.

—Decide tú. Elige tú —murmuró.

—Yo estoy dispuesta a ir a Mallorca, ya lo sabes, pero necesito saber qué fechas, qué hago con el servicio. Si te quedas aquí necesitarás a alguien y en cualquier caso podemos repartírnoslo. Tú me dejas a Juani y te llevas a Elisa... El mecánico puede tomarse vacaciones. Yo no lo necesito para nada.

—Quiero que venga Eloy con nosotros —intervino el niño. Pero nadie le contestó.

—Comprenderás que si tú vas a Mallorca me estás obligando a mí a quedarme. No vamos a ir los dos, a montar números —dijo él.

—Pero tú podrías quedarte en el barco todo el tiempo. ¿Por qué no? Y tienes el club como un *pied-à-terre*. O quédate en el hotel para mayor comodidad, para cambiarte cuando estés en tierra y tengas una fiesta o algo...

—Perdona; me molesta hablar de todo esto. No estoy para fiestas.

—Pero tendrás que estar —dijo ella.

—O no.

—No me lo creo conociéndote.

—Perdona —insistió él—te repito que no podemos estar los dos en el mismo sitio después de la situación creada...

—y volvió a hacer un gesto que implicaba preocupación por la presencia del niño.

—¿Sabes la casa que yo quería alquilar? Aquella de los pinos hasta el mar que está tan cerca de Deia, pero no en el mismo Deia. La que tuvieron los Briviesca el verano pasado.

Él no contestó. Volvió a coger el periódico. Volvió a sumirse, aparentemente, en la lectura. El niño levantó la cabeza y los miró a los dos, primero a uno, después a la otra, por separado. Y siguió empujando cochecitos hasta la meta: el radiador empotrado, al otro extremo del salón.

—Tu táctica de siempre: si no hablo de las cosas no existen. Si no hablo de las situaciones, no existen —dijo ella.

El teléfono sonó entre los dos y ella esperó unos instantes antes de alargar la mano hacia la mesa.

—¿Sí? —preguntó.

Y en seguida le alargó el auricular.

—¿Sí? —dijo él. Y luego—: Mamá, ¿qué pasa? A mí nada. ¿Qué me va a pasar? Estamos en casa con el niño. No teníamos ganas de hacer planes. Hace frío... Ahora se pone...

El niño había suspendido su juego por un momento y miraba a su padre.

—Ponte —le dijo él.

Y el niño fue corriendo.

—Abuela... No, no puedo... No me quieren llevar, seguro que no quieren... Juego con los coches... Sí, abuela. Adiós, abuela —y colgó.

—¿Qué te decía la abuela? —preguntó ella.

—Que por qué no me llevabais a su casa.

—Estás muy bien aquí, ¿no?, con tus cochecitos y papá y mamá —dijo él.

—Tu madre muy oportuna —comentó ella.

Y él no contestó.

—La abuela me va a regalar unos esquís nuevos para mi cumpleaños —advirtió el niño—, unos Kästle.

—Ese es otro asunto a tratar. ¿Qué pasa con la nieve? —dijo ella—. El niño, ¿va con el colegio o va contigo? Tengo que contestar lo más tarde el miércoles. Se van dentro de quince días...

—Este año no iré a la nieve —dijo él sin dejar de mirar las páginas extendidas—. Así que decide lo que te parezca.

—Si tú no vas iré yo. Y el niño podría ir conmigo y con el colegio, ¿no te parece?

Él no contestó.

—¿Me quieres decir para qué tenemos el apartamento de Baqueira si no vamos ninguno de los dos?

Él siguió en silencio. Ella se levantó y se dirigió al carrito de las botellas y los vasos. El cubo estaba lleno de hielo. Cogió con la mano unos cuantos trozos y se sirvió un buen chorro de Bombay.

—Amor mío —dijo dirigiéndose al niño—, ¿te importaría traerme una tónica de la cocina?

El niño abandonó el juego dócilmente y salió del salón. Entonces ella se volvió airada hacia él y casi le gritó.

—Me tienes harta de tus silencios y tus hermetismos. Contéstame cada vez que te digo algo. Dime qué piensas hacer para que yo pueda empezar a organizar mi vida a mi manera. Quedamos que estaríamos así hasta el curso que viene cuando el niño vaya a Suiza. Pero si sigues en ese plan, precipitaré las soluciones...

El niño entraba ya con su botella y la madre la tomó de sus manos con un: "gracias, mi vida", cortés y lejano.

El padre dobló el periódico en cuatro partes, como queriendo señalar que iba a dejar su lectura definitivamente. Se cruzó de brazos y la miró desafiante, esperando sus nuevas intervenciones.

—Estoy dispuesto —dijo—. Empieza...

—Por última vez, ¿qué vas a hacer este verano? —preguntó ella.

—Me iré a esquiar a Bariloche.

—Muy bien, de acuerdo. Yo alquilaré la casa que quiero para dos meses. En julio me llevaré a Juani y Elisa y...

—señaló con una leve indicación al niño que jugaba de espaldas a ellos.

—Pero ¿qué pasará en agosto? —continuó—. Porque supongo que en agosto querrás tú hacer algo especial —y volvió a señalar, avanzando el mentón, a su hijo.

—No te preocupes de agosto. Ya pensaré algo...

El niño se levantó de pronto y dijo:

—Voy a merendar. He visto que Elisa me dejó la merienda preparada en el frigorífico.

Su anuncio no causó ningún efecto. Cuando volvió con el sándwich en una mano y el vaso de leche en la otra, los padres seguían en silencio y en la misma postura que los había dejado. Al verle entrar, los dos le miraron.

—Por favor, una bandeja, un plato —dijo ella.

—Tiene siete años —dijo él.

—No me desautorices, por favor...

El teléfono volvió a sonar. Ahora, ella no alargó la mano y esperó a que él lo cogiera.

—Dígame —ordenó él. Y esperó unos segundos.

—Un momento —dijo. Y le alargó el teléfono.

Mientras ella hablaba, él se levantó y se dirigió al gran ventanal. Apartó un poco la cortina de encaje y miró abajo, a la calle tranquila. Un breve jardín los separaba de la acera. Del garaje salió un coche. El *Porsche* de Juanjo Roca. En el teléfono, la conversación fluía en monosílabos lentos, arrastrados.

—Mañana.

—...

—No.

—...

—... Figúrate.

—...

—Sí.

—...

—Adiós.

—Ese ruido era del *Porsche* de Juanjo, un 959. Lo tengo —dijo el niño.

Y buscó entre su flota un *Porsche* diminuto, plateado y brillante.

—Es este —dijo.

El padre regresó a la butaca. Se sentó con parsimonia y preguntó:

—¿Continuamos?

Ella se había quedado pensativa y bebió de su copa antes de contestar.

—Queda la nieve, ¿qué hacemos con él?

—Que vaya con el colegio y que no vaya contigo. No creo que le convenga perder tantos días —dijo él.

—Bien.

—¿Algo más? ¿No tenías tantas cosas que concretar, tantos detalles prácticos?

Ella seguía abstraída, como pensando en otra cosa, en otro asunto, algo que la separaba del niño y de él y de las decisiones que la urgía tomar.

De pronto se dirigió al niño, le pidió que se acercara, le cogió de las manos y le hizo una pregunta.

—Dime, amor mío, si tú tuvieras que elegir entre irte a vivir con papá o con mamá, ¿a quién preferirías?

El niño sonrió inocentemente, distraído, miró hacia los cochecitos abandonados, como deseando volver a su juego solitario. Luego los miró a los dos, primero a uno, luego a la otra. Y volvió a sonreír.

—Con ninguno de los dos —fue su respuesta.