

Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**



FECYT-541/2024

Fecha de certificación: 30 de julio de 2021 (7ª convocatoria)

Valido hasta: 24 de julio de 2025

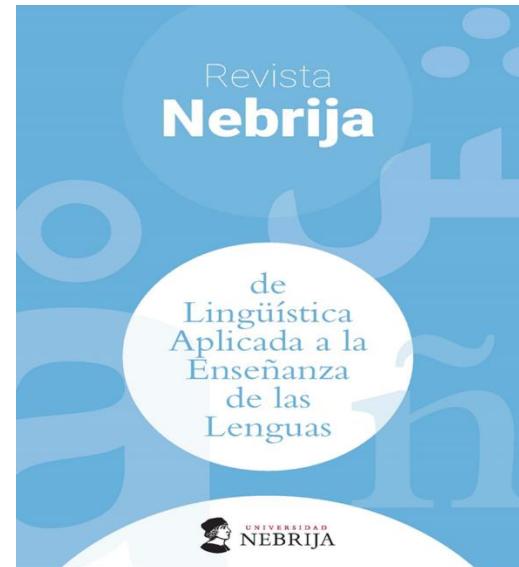
La *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas* ha renovado el sello de calidad en 2025 y también la Mención e Buenas Prácticas Editoriales en Igualdad de Género ([https://evaluacionarce.fecyt.es/Publico/Resolucion/\\_Recursos/2025ResolucionProvisional.pdf](https://evaluacionarce.fecyt.es/Publico/Resolucion/_Recursos/2025ResolucionProvisional.pdf)). El logo se renovará cuando disponible.

Esta revista integra los siguientes índices:

ERIH plus  
Google Scholar  
Journal Scholar Metrics  
RESH  
CIRC  
MIAR  
DICE  
LATINDEX  
InfoBase Index  
DIALNET  
CONICET  
Qualis-CAPES  
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

Reconocido por los buscadores de literatura científica de Acceso Libre y Abierto  
DOAJ  
Redalyc  
Dulcinea

Se encuentra en las siguientes bases de datos internacionales selectivas  
EBSCO - Host research databases  
Academic Search Alumni Edition  
Academic Search Complete  
Base-Search  
CNKI-scholar  
Sherpa Romeo  
ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione  
REBIUN



Número 39

## Equipo de redacción

### Directora

Dra. Susana Martín Leralta

### Editora responsable

Dra. María Cecilia Ainciburu

### Editores temáticos invitados

Almudena Basanta, Johannes Schnitzer y Lieve Vangehuchten

### Asistente de producción

Rafael Bruce Aramayo Vallejos

### Editores adjuntos

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Eirini Mavrou

### Editores internacionales asociados

Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco)

Dr. Carlos de Pablos Ortega (Universidad de East Anglia, Inglaterra)

Dr. Javier Pérez Ruiz (Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán);

Dra. Claudia Villar (Universidad de Manheim, Alemania)

## Consejo editorial

Leonor Acuña	Universidad de Buenos Aires
Kris Buyse	Katholieke Universiteit te Leuven
Laura Colantoni	Universidad de Toronto, Canadá
Florencio Del Barrio	Universidad Ca' Foscari, Venecia
Raquel Fernández Fuertes	Universidad de Valladolid
Anita Ferreira Cabrera	Universidad de Concepción, Chile
Lu Jingsheng	Shanghai International Studies University
Manel Lacorte	Universidad de Maryland
Marina Larionova	Universidad MGIMO de Moscú
Silvina Montrul	University of Chicago, USA
Francisco Moreno Fernández	Instituto Cervantes en Harvard University
Juana Muñoz Liceras	University of Ottawa
Florentino Paredes García	Universidad de Alcalá
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante
Maria Luisa Regueiro Rodríguez	Universidad Complutense de Madrid
Cristina Sanz	Georgetown University
Graciela Vázquez	Freie Universität Berlín

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 11 de diciembre de 2025

## Sumario del Número 39

### SECCIÓN TEMÁTICA

#### **Lo socioemocional en la enseñanza de lenguas: sentimientos, respeto y ética.**

##### **Presentación de la editora invitada**

*Socioemotional issues in language teaching: Feelings, respect and ethics. Introduction from the Invited Editor*

8

Teresa Fernández-Ulloa

#### **Infancias y derechos humanos: ética y respeto en la enseñanza de lenguas adicionales en el siglo XXI**

*Childhoods and Human Rights: Ethics and Respect in Additional Language Education in the 21st Century*

15

Rocío Domene Benito

#### **Exploring the Emotional Well-being of Spanish Students: The Impact of Online Learning on Motivation**

*Explorando el bienestar emocional de los estudiantes de español: el impacto del aprendizaje en línea en la motivación*

56

Andrea Iturbe Zúñiga

#### **Influencia de la modalidad oral y escrita en lengua española sobre el rendimiento académico y el grado de vinculación afectiva**

*Influence of oral and written Spanish language skills on academic performance and the degree of emotional bonding*

73

Rocío Bartolomé Rodríguez

#### **Dimensiones afectivas y valor simbólico del inglés en la formación de profesionales de la salud**

*Affective Dimensions and the Symbolic Value of English in the Education of Health Professionals*

94

Anna V. Sokolova Grinovievkaya y Ofelia Gómez Landeros

#### **¿Error o variante? Un enfoque socioemocional sobre el feedback docente hacia el spanglish**

*Error or Variant? A Socio-Emotional Approach to Teachers' Feedback on Spanglish*

110

Carmen González Gómez

#### **Lenguas, emociones y ética: narrar(se) como estrategia en ELE**

*Languages, Emotions and Ethics: Narrating the Self as a Strategy in Spanish as a Foreign Language*

127

Marianel González Pellico

#### **Emociones en la pantalla. Del lenguaje visual a la experiencia emocional y cultural en ELE.**

*Emotions on Screen. From Visual Language to Emotional and Cultural Experience in Spanish as a Foreign Language*

150

Lorena García Barroso

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

164

*The Socioemotional Component in Teaching Spanish as a Foreign Language: A Linguistic Approach Based on "El juez", a Short Story by Josefina Aldecoa*

Miguel Soler Gallo

**El impacto de los textos literarios chicanos escritos por mujeres en el aprendizaje socioemocional del estudiantado de lenguas extranjeras**

*The impact of women's Chicana literature on the socio-emotional learning of foreign language student*

184

Azucena Barahona Mora

**Emociones, feminismo y estereotipos: el modelo CASEL y "Perfect Dolls" de Raquel Hoyos en la enseñanza de ELE**

*Emotions, Feminism, and Stereotypes: Raquel Hoyos's "Perfect Dolls" and the CASEL Framework as Critical Tools in the ELE Classroom*

203

Teresa Fernández-Ulloa

## MISCELÁNEA

**La causatividad en alemán y en español: estrategias de traducción y su introducción en el aula de alemán para traductores**

*Causativity in German and Spanish: translation strategies and its introduction in the German language classroom for translators*

227

Jaime García Fuentes

**El Ciclo Dinámico como marco interpretativo para lenguas de herencia**

*The Dynamic Cycle as an interpretative framework for heritage languages*

243

Eva García Hernández

**Impacto de ChatGPT en la experiencia emocional de estudiantes sinohablantes de ELE**

*The Impact of ChatGPT on the Emotional Experience of Chinese-Speaking Students of Spanish as a Foreign Language*

264

Haozhen Li

**Pronunciación, repetición e identificación de los sonidos del español por aprendices qataríes de E/LE en su primer semestre**

*Production, repetition, and identification of Spanish sounds by Qatari learners of Spanish as a Foreign Language in their first semester*

289

Ramsés Ortín y Javier Sánchez-Mesas



## **Lo socioemocional en la enseñanza de lenguas: sentimientos, respeto y ética. Presentación de la editora invitada**

### ***Socioemotional issues in language teaching: Feelings, respect and ethics. Introduction from the Invited Editor***

**Teresa Fernández-Ulloa**

*California State University*

*tfernandez\_ulloa@csub.edu*

El interés por las habilidades socioemocionales comenzó con el trabajo de Howard Gardner (1983), quien identificó diferentes tipos de inteligencia, entre ellas la lingüística-verbal, la intrapersonal y la interpersonal.

Más tarde, Goleman (1995: 89) acuñó el término inteligencia emocional para describir la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de las demás personas, de motivarse y de manejar adecuadamente las relaciones. Décadas después, el propio Goleman (2025: 96) subraya que la autorregulación emocional y la empatía son esenciales para mejorar tanto el aprendizaje como las relaciones interpersonales.

Desde la filosofía de la educación, Dewey (1916) defendía que la finalidad del aprendizaje radica en la capacidad continua de crecimiento, y, como recuerda Ahedo Ruiz (2020), vinculaba la educación con la mejora moral y social. En esta misma línea, el modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020) propone cinco competencias clave que estructuran la educación socioemocional: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, toma de decisiones responsables y

*Interest in socio-emotional skills began with the work of Howard Gardner (1983), who identified different types of intelligence, including linguistic-verbal, intrapersonal, and interpersonal intelligences.*

*Later, Goleman (1995: 89) coined the term emotional intelligence to describe the ability to recognize one's own feelings and those of other people, to stay motivated, and to manage relationships effectively. Decades later, Goleman (2025: 96) emphasized that emotional self-regulation and empathy are essential for improving both learning and interpersonal relationships.*

*From the perspective of the philosophy of education, Dewey (1916) argued that the goal of learning lies in the continuous capacity for growth, and, as Ahedo Ruiz (2020) recalls, he linked education with moral and social improvement. In this same line, the CASEL model (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020) identifies five core competencies that structure socio-emotional education: self-awareness, self-management, social awareness, responsible decision-making, and relationship skills. These dimensions*

habilidades relacionales. Estas dimensiones permiten diseñar actividades centradas en la individualidad y el empoderamiento del estudiantado, fomentando el desarrollo integral de la persona.

La psicología educativa también ha resaltado el papel fundamental de la motivación y la autoestima en el proceso de aprendizaje. Según Santrock (2009), cuando el estudiantado atribuye el éxito al esfuerzo personal, se fortalece la autoestima; sin embargo, cuando el fracaso se interpreta como incapacidad, esta disminuye. Estos factores influyen directamente en la forma en que el alumnado enfrenta los desafíos académicos y vitales.

Desde la neurociencia, Araya-Pizarro y Espinoza Pastén (2020, s.f.) han demostrado que "las emociones activan el hipocampo, relacionado con la memoria y el aprendizaje", lo cual indica que los conocimientos se consolidan mejor cuando existe una conexión emocional. Este hallazgo refuerza la necesidad de incorporar lo emocional como dimensión central del proceso educativo.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, estos principios cobran especial relevancia. Enseñar de manera efectiva no implica únicamente dominar la lengua o aplicar métodos y técnicas de enseñanza, sino también fomentar un clima emocional positivo en el aula. Diversos estudios sobre enseñanza motivadora y efectiva demuestran que características del profesorado como el humor, la confianza y el respeto son altamente valoradas por el estudiantado (Ghanizadeh y Moafian, 2010; Nikoopour y Esfandiari, 2017). En consecuencia, las habilidades socioemocionales (García Cabrero, 2018) resultan tan o más importantes que las cognitivas, como señalan los estudios sobre inteligencia emocional

*make it possible to design educational activities centered on individuality and student empowerment, fostering the integral development of the person.*

*Educational psychology has also emphasized the fundamental role of motivation and self-esteem in the learning process. According to Santrock (2009), when students attribute success to personal effort, self-esteem is strengthened; however, when failure is interpreted as a sign of incapacity, self-esteem declines. These factors directly influence how students face academic and personal challenges.*

*From the perspective of neuroscience, Araya-Pizarro and Espinoza Pastén (2020, n.d.) have shown that "emotions activate the hippocampus, which is related to memory and learning," indicating that knowledge is consolidated more effectively when there is an emotional connection. This finding reinforces the need to incorporate the emotional dimension as a central element in the educational process.*

*In the field of language teaching, these principles are particularly relevant. Teaching effectively does not only involve mastering the target language or applying specific teaching methods, but also fostering a positive emotional climate in the classroom. Studies on motivating and effective teaching demonstrate that teacher characteristics such as humor, trust, and respect are highly valued by students (Ghanizadeh and Moafian, 2010; Nikoopour and Esfandiari, 2017). Consequently, socio-emotional skills (García Cabrero, 2018) are just as important as cognitive ones, as highlighted by research on emotional intelligence (Sucaromana, 2012), motivation (Naderi Anari, 2009), and*

(Sucaromana, 2012), motivación (Naderi Anari, 2009) y enseñanza efectiva (Nikoopour y Esfandiari, 2017), analizados por Méndez López (2021).

En esta misma línea, Dörnyei (2019) destaca que las habilidades socioemocionales permiten al profesorado relacionarse eficazmente con el alumnado, crear un ambiente positivo y afrontar de forma equilibrada los conflictos o retos que surgen en el aula. Las emociones que se generan en un contexto educativo son determinantes, ya que influyen en la motivación, el esfuerzo y el interés del estudiantado en futuras tareas académicas (Méndez López, 2012). En definitiva, cuando se experimentan emociones positivas, estas generan pensamientos y actitudes favorables hacia la clase, la asignatura o la persona docente, reforzando el aprendizaje y la conexión emocional con el conocimiento.

Los artículos reunidos en este monográfico abordan, desde perspectivas diversas pero complementarias, la relevancia de las emociones, la ética y el respeto en la enseñanza de lenguas. El recorrido comienza con los fundamentos educativos y humanistas, continúa con estudios centrados en la motivación, la interacción y la dimensión afectiva del aprendizaje, y culmina con propuestas literarias, críticas y multimodales que conectan emoción, cultura y pensamiento ético. En conjunto, las contribuciones reflejan que enseñar una lengua es también educar en empatía, conciencia y sensibilidad hacia otras personas, pilares fundamentales de una pedagogía lingüística verdaderamente humana.

En el primer artículo, *Infancias y derechos humanos: ética y respeto en la enseñanza de lenguas adicionales en el siglo XXI*, Rocío Domene Benito

effective teaching (Nikoopour and Esfandiari, 2017), discussed by Méndez López (2021).

Along the same lines, Dörnyei (2019) notes that socio-emotional skills enable teachers to build strong relationships with students, create a positive atmosphere, and respond calmly to classroom challenges or conflicts. Emotions generated in an educational context are decisive, as they influence motivation, effort, and interest in future academic tasks (Méndez López, 2012). In short, when positive emotions are experienced, they foster favorable thoughts and attitudes toward the class, the subject, and the teacher, reinforcing learning and the emotional connection to knowledge.

The articles gathered in this monographic issue approach, from diverse yet complementary perspectives, the relevance of emotions, ethics, and respect in language education. The collection begins with works grounded in educational and humanistic frameworks, continues with studies focused on motivation, interaction, and the affective dimension of learning, and concludes with literary, critical, and multimodal proposals that connect emotion, culture, and ethical reflection. Taken together, these contributions reveal that teaching a language also means educating in empathy, awareness, and sensitivity toward others—fundamental pillars of a truly human linguistic pedagogy.

In the first article, *Childhoods and Human Rights: Ethics and Respect in Additional Language Education in the 21st Century*, Rocío Domene Benito (Universitat de València) offers and in-depth reflection on values education from a Human Rights perspective. The findings show how a critical

(Universitat de València) realiza una reflexión profunda sobre la educación en valores desde los Derechos Humanos. Su estudio evidencia cómo la comprensión crítica de las infancias contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales —ética y respeto— en la formación del profesorado de lenguas adicionales, a través de recursos multimodales como el álbum ilustrado.

En el segundo trabajo, Xinyun Ding (Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái) examina la *Integración del aprendizaje socioemocional en la serie oficial de libros de texto de español para estudiantes de secundaria en China*. A través de un análisis mixto, identifica avances en la incorporación de competencias socioemocionales en el currículo nacional, pero también limitaciones en la gestión de emociones y la subordinación de los valores al rendimiento académico.

El tercer artículo, de Andrea Iturbe Zúñiga (Universidad Complutense de Madrid), titulado *Explorando el bienestar emocional de los estudiantes de español: el impacto del aprendizaje en línea en la motivación*, compara los entornos virtuales y presenciales de enseñanza. Sus resultados revelan la importancia de la interacción y del acompañamiento docente para sostener la motivación y el bienestar emocional en los contextos de aprendizaje digital.

En el cuarto estudio, Rocío Bartolomé Rodríguez (Universidad Autónoma de Madrid) aborda la *Influencia de la modalidad oral y escrita en lengua española sobre el rendimiento académico y el grado de vinculación afectiva*. A partir de un análisis empírico con estudiantes universitarios, la autora demuestra la relación entre la práctica escrita, el desempeño académico y el desarrollo de vínculos colaborativos en el aula.

understanding of childhood contributes to the development of socio-emotional competencies—particularly ethics and respect—among future language teachers through multimodal resources such as picture books.

In the second article, Xinyun Ding (Shanghai International Studies University) examines the *Integration of social-emotional learning into the official Spanish textbook series for secondary school students in China*. Through a mixed-method analysis, the author identifies progress in incorporating socio-emotional competencies into the national curriculum, while also noting persistent gaps in self-management and the prioritization of exam performance over emotional growth.

The third contribution, by Andrea Iturbe Zúñiga (Universidad Complutense de Madrid), with the title *Exploring the Emotional Well-being of Spanish Students: The Impact of Online Learning on Motivation*, compares online and face-to-face teaching contexts. The results highlight the importance of interaction and teacher support in sustaining student motivation and emotional well-being in digital learning environments.

In the fourth article, Rocío Bartolomé Rodríguez (Universidad Autónoma de Madrid) explores the *Influence of oral and written Spanish language skills on academic performance and the degree of emotional bonding*. Based on empirical research with university students, her work demonstrates the relationship between written practice, academic achievement, and collaborative bonds in the language classroom.

The fifth study, by A. Anna V. Sokolova Grinovievkaya and Ofelia Gómez Landeros (Universidad Autónoma

El quinto artículo, de A. Anna V. Sokolova Grinoviekaya y Ofelia Gómez Landeros (Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México), *Dimensiones afectivas y valor simbólico del inglés en la formación de profesionales de la salud*, examina las actitudes y emociones de estudiantes de medicina ante el aprendizaje del inglés. Los resultados muestran una relación ambivalente con la lengua, que oscila entre la utilidad académica y la ansiedad, y subrayan la necesidad de entornos inclusivos y empáticos.

En el sexto trabajo, Carmen González Gómez (Universidad de Salamanca) presenta *¿Error o variante? Un enfoque socioemocional sobre el feedback docente hacia el spanglish*. La autora explora las percepciones de docentes latinoamericanos en EE. UU. sobre la alternancia de códigos y el spanglish, mostrando cómo la formación en multilingüismo y empatía transforma su visión del error hacia una perspectiva más inclusiva y sociolingüísticamente consciente.

El séptimo artículo, de Marianel González Pellico (Universidad Nacional Autónoma de México), *Integración de narrativas personales en ELE y lenguas adicionales — ética y emociones*, explora cómo las narrativas personales en primera persona activan competencias éticas y emocionales en el aprendizaje del español como lengua extranjera o adicional. El estudio muestra que la autorreflexión narrativa fortalece la responsabilidad discursiva y la comunicación significativa, especialmente entre hablantes de lenguas originarias.

En el octavo, Lorena García Barroso (Columbia University) presenta *Emociones en la pantalla. Del lenguaje visual a la experiencia emocional y cultural en ELE*. Mediante el trabajo con infografías audiovisuales

Metropolitana, Ciudad de México), *Affective Dimensions and the Symbolic Value of English in the Education of Health Professionals*, investigates the emotions, anxieties, and symbolic perceptions associated with learning English among medical students. The authors underscore the need for empathetic and inclusive environments in specialized language training.

In the sixth article, Carmen González Gómez (Universidad de Salamanca) presents *Error or Variant? A Socio-Emotional Approach to Teachers' Feedback on Spanglish*. The author examines Latin American teachers' perceptions of code-switching and Spanglish in the U.S., showing how sociolinguistic and empathy-based training can transform attitudes toward language variation and promote inclusive classroom practices.

The seventh article, by Marianel González Pellico (Universidad Nacional Autónoma de México), *Integration of Personal Narratives in Spanish as a Foreign and Additional Languages — Ethics and Emotions*, examines how first-person personal narratives activate ethical and emotional competences in learning Spanish as a foreign or additional language. The study shows that self-reflective narrative work strengthens discursive responsibility and meaningful communication, particularly among speakers of Indigenous languages.

In the eighth contribution, Lorena García Barroso (Columbia University) presents *Emotions on Screen. From Visual Language to Emotional and Cultural Experience in Spanish as a Foreign Language*. Working with audiovisual infographics about Pan's

sobre *El laberinto del fauno*, la autora demuestra cómo los recursos multimodales integran memoria histórica, afectividad y creatividad, generando experiencias de aprendizaje crítico y sensible.

El noveno trabajo, de Miguel Soler Gallo (Universidad de Salamanca), *El componente socioemocional en la enseñanza de ELE: un enfoque lingüístico a partir del cuento "El juez" de Josefina Aldecoa*, propone una metodología que combina léxico afectivo, pragmática y literatura. La experiencia muestra que el análisis del relato de Aldecoa fomenta la empatía, la reflexión ética y la competencia comunicativa del alumnado.

El décimo artículo, de Azucena Barahona Mora (Universidad Complutense de Madrid), *El impacto de los textos literarios chicanos escritos por mujeres en el aprendizaje socioemocional del estudiantado de lenguas extranjeras*, explora la influencia emocional y motivacional de la literatura chicana. A partir de textos bilingües y temas de frontera, identidad y género, demuestra cómo la lectura crítica potencia la participación afectiva y la conciencia intercultural.

Finalmente, Teresa Fernández-Ulloa (California State University, Bakersfield) cierra el monográfico con *Emociones, feminismo y estereotipos: el modelo CASEL y "Perfect Dolls" de Raquel Hoyos en la enseñanza de ELE*. La autora integra aprendizaje socioemocional y pensamiento feminista en una propuesta didáctica que combina análisis literario y reflexión ética, evidenciando cómo la literatura contemporánea favorece la autoconciencia, la empatía y la agencia crítica del estudiantado.

*Labyrinth*, the author demonstrates how multimodal resources combine historical memory, affectivity, and creativity, generating spaces for critical reflection and emotional engagement in learning.

The ninth article, by Miguel Soler Gallo (Universidad de Salamanca), *The Socio-Emotional Dimension in ELE Teaching: A Linguistic Approach Using Josefina Aldecoa's Short Story "El juez"*, proposes a linguistic and affective methodology grounded in literary analysis. His approach shows how Aldecoa's short story fosters empathy, ethical reflection, and deeper communicative competence among learners.

The tenth article, by Azucena Barahona Mora (Universidad Complutense de Madrid), *The impact of Chicana women's literary texts on the socio-emotional learning of foreign-language students*, explores how Chicana women's writing enhances students' emotional engagement, motivation, and social awareness. By addressing themes of identity, border, and belonging, the study illustrates how bilingual literature promotes empathy and intercultural understanding.

Finally, Teresa Fernández Ulloa (California State University, Bakersfield) concludes the issue with *Emotions, Feminism, and Stereotypes: Raquel Hoyos's "Perfect Dolls" and the CASEL Framework as Critical Tools in the ELE Classroom*. Combining social-emotional learning with feminist theory, the author presents a literary and ethical teaching proposal that highlights self-image, empathy, and critical agency as key components of transformative language education.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte del proyecto de I+D+i Artificial Intelligence in Language Learning and Teacher Education (CIGE/2023/166) financiado por la Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo (España) del 01/01/2024 al 31/12/2

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

Ahedo Ruiz, Josu. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125-140. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/293/281>

Araya-Pizarro, Sebastián C., y Espinoza Pastén, Laura. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 18(1), [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2307-79992020000200013](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992020000200013)

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2020, 1 de octubre). SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? CASEL. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>

Dewey, John. (1997). *Democracy and Education*. Free Press.

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/sslt.2019.9.1.2>

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, Fatemeh. (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. Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam.

Goleman, Daniel. (2005). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam.

Méndez López, Mariza G. (2021): Las habilidades socio-emocionales en la enseñanza de lenguas extranjeras, *Mextesol*, 45(3), [https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=23767](https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=23767)

Naderi Anari, Naid. (2009). *The relationship between emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment in Iranian EFL teachers*. Tesis doctoral. Bahounar University. <https://doi.org/10.1108/13665621211223379>

Nikoopour, Jahanbakhs, y Esfandiari, Nadimeh. (2017). The relationship between emotional, social, cultural, spiritual intelligence and EFL teachers' teaching effectiveness. *Journal of Language Teaching and Research* 8(1), 138-148. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0801.17>

Santrock, John. W. (2020) *Educational Psychology*. McGraw Hill.

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>

## ***Infancias y derechos humanos: ética y respeto en la enseñanza de lenguas adicionales en el siglo XXI***

## ***Childhoods and Human Rights: Ethics and Respect in Additional Language Education in the 21st Century***

**Rocío Domene Benito**

*Universitat de València*

[rocio.domene@uv.es](mailto:rocio.domene@uv.es)

### **RESUMEN**

Este estudio explora la complejidad del tratamiento de las infancias en el siglo XXI y cómo su conocimiento reflexivo desde una perspectiva anclada en los Derechos Humanos influye decisivamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales, concretamente ética y respeto, en el futuro profesorado de Educación Infantil. A partir de un primer diagnóstico que reafirma la escasa solidez de los conocimientos previos de las infancias, se plantea la necesidad de profundizar en la temática y, posteriormente, mediante el empleo de la técnica de la entrevista semiestructurada examinar sus percepciones sobre si la mejora de este conocimiento facilita el desarrollo de sus habilidades socioemocionales en la enseñanza de lenguas adicionales, utilizando el recurso multimodal del álbum ilustrado. Los resultados obtenidos evidencian que las personas participantes toman conciencia de la importancia del tratamiento multidimensional de las infancias en el desarrollo de estas habilidades, que repercuten positivamente en la enseñanza de lenguas adicionales.

Palabras clave: infancias, Derechos Humanos, ética, respeto, lenguas adicionales

### **ABSTRACT**

*This study examines the complexity of conceptualizing childhood in the 21st century and considers how a reflective understanding of it—anchored in a Human Rights perspective—can decisively shape the development of socioemotional competencies, particularly ethics and respect, in prospective Early Childhood Education teachers. Drawing on an initial diagnostic assessment that underscores the limited robustness of participants' prior knowledge about childhood, the study highlights the need for further engagement with the topic. To this end, semi-structured interviews were conducted to explore participants' perceptions of whether an enhanced understanding of childhood fosters the development of their socioemotional skills in the context of additional language teaching, making use of the multimodal resource of picturebook. The findings indicate that participants developed a heightened awareness of the importance of a multidimensional approach to childhood in cultivating these competencies, which in turn positively influences the teaching of additional languages.*

Keywords: Childhood; Human Rights; Ethics; Respect; additional languages

## 1. INTRODUCCIÓN

En el segundo decenio del siglo XXI la concepción de la infancia de forma singularizada ha perdido valor al advertirse la evolución y transformación del concepto desde una perspectiva múltiple, diversa y heterogénea. A tal parecer, recientes investigaciones abogan por una reinterpretación de las infancias acorde con las particularidades de este siglo, donde predominan fenómenos como la interculturalidad, la digitalización, la globalización, el desarrollo sostenible y la justicia social. Así pues, en la actualidad, las infancias no son meras caracterizaciones de sujetos pasivos, sino de personas que adquieren plenos derechos desde su nacimiento y que, como miembros de la ciudadanía, poseen un pensamiento propio, que es digno de respeto y admiración. Además estas nuevas interpretaciones de las infancias se basan en la idea de co-creación de conocimientos a través de la guía y la mediación, en el caso de la presente investigación educativa, desde una perspectiva lingüístico-literaria basada en una educación con enfoque en los Derechos Humanos aplicada a la enseñanza de lenguas adicionales.

Por lo que respecta a la vinculación de este enfoque con la enseñanza de lenguas adicionales, el álbum ilustrado emerge como un recurso multimodal que potencia el descubrimiento y la (re) dignificación de los derechos de las infancias que le son inherentes y el desarrollo de competencias socioemocionales como el respeto y la ética a través del fomento de las multiliteracidades narrativa, crítica y visual en los espacios de Educación Superior, entendidos bajo un prisma de sostenibilidad crítica y de justicia social.

El objetivo principal de esta investigación es doble. Por una parte, en una primera parte del proceso metodológico, se pretende diagnosticar el conocimiento de dos grupos de estudiantes de la titulación de Grado de Maestro/a en Educación Infantil de la Universitat de València sobre la complejidad de las infancias como concepto histórico-teórico y sus aplicaciones educativas. Asimismo, tras este primer diagnóstico, se analizarán sus percepciones sobre si la mejora de este conocimiento, a través de un enfoque en Derechos Humanos, facilita el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, concretamente la ética y el respeto en la enseñanza de lenguas adicionales, utilizando el recurso multimodal del álbum ilustrado.

En cuanto a la estructuración de la investigación, en primer lugar, se realiza una aproximación a la concepción de las infancias como un elemento social múltiple y complejo desde los postulados de la Educación en Derechos Humanos, además se examina la relevancia de la ética y el respeto como habilidades socioemocionales clave en la enseñanza de lenguas adicionales en Educación Infantil a través del uso del álbum ilustrado. En la parte metodológica, se describe el contexto de la investigación, las personas participantes de la muestra, los instrumentos de recogida de datos y las diferentes intervenciones realizadas. Finalmente, se detallan los resultados y se precisan las limitaciones y las futuras líneas de investigación.

## 2. LA COMPLEJIDAD DEL TRATAMIENTO DE LAS INFANCIAS EN EL SIGLO XXI A TRAVÉS DE UNA EDUCACIÓN CON ENFOQUE EN LOS DERECHOS HUMANOS

La elección del concepto infancias en plural como elemento esencial de este trabajo de investigación no es baladí en tanto que representa el carácter multimodal y multidimensional del concepto y a la vez la singularización de la etapa en cada niño y niña. De acuerdo con Muñoz y Ríos-Osorio (2023: 166): "desde bases antropológicas modernas se reconoce la infancia como una sensibilidad que inaugura la posibilidad de cambio por

vía educativa en todas las manifestaciones del género humano". En este sentido, los autores se adhieren a la interpretación del término en singular como una sensibilidad que se pluraliza cuando se advierten factores de cambio en consonancia con la experiencia y las materializaciones de las distintas sensibilidades en torno a la perfectibilidad humana (Kennedy, 2006; Kennedy & Kohan, 2008 y Matthews & Mullin, 2023).

Este paso de la interpretación de la noción de infancia a las infancias surge de la necesidad de rechazar una visión tradicional de la infancia desde postulados de vulnerabilidad, inmadurez o facilidad. Esta interpretación tiene implicaciones pedagógicas y políticas cuanto menos cuestionables ya se asume que en esta etapa los niños y las niñas deben llegar a un determinado fin formativo ignorando su condición como sujetos de pleno derecho en libertad (Benner, 1998). Por su parte, desde la esfera política, se justificarían tratos sociales que niegan cualquier ápice de respeto y ética al invisibilizar, marginalizar y silenciar la particular idiosincrasia de las infancias (Muñoz y Ríos-Osorio, 2023: 173). Tomando estas premisas como punto de referencia la infancia ya denota una sensación múltiple y heterogénea que describe Kohan (2004: 276) "como discontinuidad, como multiplicidad, como desequilibrio, como búsqueda de otros mapas, como historia siempre naciente, como devenir, como posibilidad de pensar lo que no se piensa y de ser una experiencia que no se es".

Al calor de la definición anterior, cabe subrayar la importancia que tiene realizar un tratamiento de las infancias exhaustivo desde su complejidad, multiplicidad y diversidad, sin caer en la interpretación de las infancias como compartimentos estancos (Correa-Urquiza, 2020: 13). Así pues, de acuerdo con Fogiel et al. (2022) la tradicional comprensión universal de la infancia deviene insuficiente y fallida en contraposición al estudio de esta realidad desde una mirada plural.

De acuerdo con Dahlberg et al. (2005) existen cinco discursos dominantes en torno a las infancias:

1. El niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura: lo más característico de esta concepción de infancia es que no se piensa en esta en el tiempo presente, es decir, en la consideración de la infancia como sujeto activo de pleno derecho. Por el contrario, la infancia se entrelaza como un colectivo "superado" por el mundo adulto que lo moldea a su gusto y, por tanto, la infancia es una simple reproductora de conocimiento.
2. El niño como ser inocente en la edad dorada de la vida: se trata de una visión de la infancia un tanto romántica que tampoco aborda un punto de vista presente, y, además, se advierte la necesidad intrínseca de vulnerabilidad, protección y exclusión de las temáticas relevantes de la vida.
3. El niño como naturaleza... o el niño científico con sus estados biológicos: esta concepción se basa en una fundamentación desde la psicología y la biología donde la cultura y el desarrollo del pensamiento infantil no se tienen en cuenta.
4. El niño como factor de la oferta del mercado de trabajo: esta visión puramente mercantilista se preocupa del cuidado básico infantil, solamente para asegurar mano de obra futura, es decir, puede incluir aspectos educativos, pero la búsqueda esencial no es la formación integral del ser humano, sino la formación de mano de obra en un mercado capitalista.
5. El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura: en este sentido, se concibe la infancia como una idea múltiple y diversa, como sujeto de derecho, atravesada por aspectos cognitivos, sentimentales, afectivos y sociales. Otro aspecto

fundamental es que se interpreta desde el tiempo presente y tiene una influencia capital en la sociedad del siglo XXI.

Esta última acepción, desde un punto de vista educativo, también se asocia con la necesidad del profesorado de “habitar las infancias” para garantizar un ambiente tanto físico como intelectual adecuado para la co-creación de significado y experiencias de las infancias contemporáneas (Suárez-Vaca y Patiño-Cuervo, 2021). Este “habitar las infancias” también ahonda en la necesidad de examinar el concepto de infancias post-pandemia que, de acuerdo con Duek y Moguillansky (2023), se desarrolla a partir de dificultades en la sociabilidad o en el incremento del uso de pantallas, entre otros. Además, la pandemia ha supuesto en algunos casos la inclusión de políticas adultocéntricas (Siede, 2022; Vitaliti, 2021) que impiden que ese “habitar las infancias” donde la “jerarquización de la voz de niños y niñas” debe prevalecer (Duek y Moguillansky, 2023, s.f) se dificulte y, con ello, la co-creación de significado.

Cabe insistir en la relevancia de la idea de co-creación de significado donde el binomio profesorado-alumnado (niños y niñas) aspira a representar una relación entre iguales. Sin embargo, para ello, el profesorado tiene la responsabilizar de reconocer las infancias contemporáneas como sujetos de pleno derecho y no caer en la problematización de su concepción como subjetividades subalternas silenciadas y donde la violencia simbólica las minimiza y marginaliza (Martínez et al., 2022). Así pues, el profesorado actúa como figura mediadora y reconocedora de una nueva identidad contemporánea que De la Torre (2002) señala que se construye tanto por pertenencia a un determinado colectivo o grupo social como por referencia y, en este caso, la referencia más directa de la infancia, aparte de la familia, es la escuela y su profesorado. Asimismo, cabe tener en cuenta que en estas nuevas concepciones de la infancia se ha ido abandonando progresivamente la asociación con el “tiempo de espera” al imponerse el tiempo de la inmediatez (Duarte Duarte, 2013), aspecto que debe ser tratado con cautela desde la educación.

Una adecuada dignificación y representatividad de las infancias debe obedecer a contemplar su vigencia desde los postulados de una Educación con enfoque en Derechos Humanos, donde el derecho de protección emerja como el derecho más importante de la infancia (Lawrence, 2016 y Ramiro, 2015). A su vez, esta protección se alinea con el derecho de ciudadanía activa y la participación en las decisiones que les compete - incluida la co-creación de significado-, que facilita el desarrollo de una cultura democrática transformadora, que promueve la cohesión social y la corresponsabilidad en la comunidad (Novella y Ferrús, 2025).

En esta línea argumentativa, de acuerdo con Rodino (2015: 203) la educación desde los Derechos Humanos implica la descripción de dos dimensiones: (1) La educación como el ejercicio de un derecho humano: el derecho a la educación y (2) La educación como un vehículo para formar en y ejercer derechos humanos: la Educación en Derechos Humanos (EDH). En este trabajo de investigación nos interesa especialmente la segunda donde el profesorado toma conciencia de la importancia de actuar como guía y mediador de las infancias contemporáneas, teniendo en cuenta que son sujetos de pleno derecho en consonancia con el reconocimiento de nuevos derechos, los denominados “derechos emergentes” (por ejemplo, los derechos colectivos o de solidaridad y el derecho a ser educado en derechos) (Rodino, 2015: 205-206). El papel de la educación en este panorama de derechos tiene una relevancia primordial ya que se la considera como un derecho-llave, “un multiplicador que cuando se garantiza, aumenta el disfrute de todos los demás derechos, mientras que cuando se niega impide el disfrute de los otros derechos” (2015: 206).

En este contexto, la EDH reivindica la toma en consideración de las premisas de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), especialmente el art. 1.b):

art. 1.b Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.

Asimismo, la Norma Fundamental en España, la Constitución de 1978, especifica en su artículo 27.2. que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Bajo este prisma legal, podemos concluir que la EDH tiene como objetivo fundamental promover el entendimiento personal de cada persona de manera singularizada de su responsabilidad para lograr que los Derechos Humanos sean una realidad en su comunidad en concreto y en la sociedad en su conjunto. Esta definición aplicada a la labor de mediación y guía del profesorado ataña al fomento de una cultura escolar basada en el desarrollo de habilidades socioemocionales, principalmente relacionadas con el respeto y la ética, que permitan a niños y niñas ser modelos auténticos de aprendizaje para la infancia. En consecuencia, la EDH puede describirse como un conjunto de actividades de aprendizaje, enseñanza, formación o información orientadas a crear una cultura universal de los Derechos Humanos, que los incorpore de forma crítica en todos los aspectos de la vida diaria. Para ello, cabe señalar la relevancia de las premisas de Mihr (2004) sobre la adhesión de este enfoque en tres niveles: cognitivo, emocional y activo, es decir, se debe fomentar no solo una enseñanza sobre qué son, sino también sentir la responsabilidad de actuar conforme a ellos y transmitirlos en las aulas, para “asegurar que todas las personas conozcan cómo ejercer y reclamar sus derechos y libertades” (Cubillos-Vega, 2020: 179). Este último conocimiento deviene en la consolidación de un ejercicio democrático de participación ciudadana en el cual el profesorado puede actuar como guía (con la formación previa necesaria) y fomentar la creación de “entornos deliberativos de mejor calidad” (Castellanos, 2019:2), que favorezcan un impacto significativo de la dimensión socioemocional en la esfera educativa, que, a su vez, se identifica con variables como el respeto y la ética para la creación de un clima de aula que repercuta beneficiosamente en el desarrollo integral de la infancia en el siglo XXI.

### **3. ÉTICA Y RESPETO COMO HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES CLAVE EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ADICIONALES EN EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL USO DEL ÁLBUM ILUSTRADO**

El tratamiento de las infancias como sujetos de pleno derecho a través de un enfoque educativo en los Derechos Humanos forma parte del desarrollo de las habilidades socioemocionales del futuro profesorado, ya que un entendimiento global de la multidimensionalidad del concepto de las infancias desde una perspectiva de justicia social y sostenibilidad crítica facilita la labor docente. A tal respecto, de acuerdo con García y Niño (2021: 918) existe una clara carencia en la formación en materia emocional debido a la importancia mayor que se le da a la formación cognitiva, disciplinar y pedagógica. Similarmente, López Díaz-Villabella (2015) espeta que una sólida formación socioemocional

favorece el desarrollo de estrategias para superar los retos tanto personales como profesionales que se presentan en el día a día. En este caso, la inclusión de habilidades socioemocionales en la formación inicial del profesorado ayuda a lidiar con desafíos educativos hacia otras personas (Rendón-Uribe, 2019: 252). Asimismo, se asocia también con la adquisición de las denominadas competencias para la vida y el bienestar, entre las que se incluyen una ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, capacidad esta última que promueve un tratamiento de las infancias reflexivo y crítico entre el futuro profesorado al reconocer sus derechos e incrementar los sentimientos de pertenencia. Otro de los aspectos clave de esta habilidad es que se inicia en el contexto local, pero se traslada al universal en un reconocimiento digno y justo de las infancias como protagonistas del proceso de aprendizaje (Paraguay y Teves, 2024: 263).

En su aplicación a la enseñanza de lenguas, Brito y Villavicencio (2023: 68) ahondan en su pertinencia vinculada a la capacidad comunicativa entendida como “un proceso que establece habilidades sociales e interpersonales, indispensable en el desarrollo del aprendizaje socioemocional que es parte de la cultura de cada uno de los pueblos, con sus respectivos códigos, signos, significados, canales, soportes e intencionalidades”. Paralelamente, Lozhkina et al. (2022) establecen que estas competencias comunicativas incluyen un aspecto primordial: el interés por la cultura y formas de comunicación de otros contextos. En este sentido, el desarrollo de las habilidades socioemocionales del futuro profesorado desde una vertiente comunicativa advierte la necesidad de promover una concienciación ética y respetuosa hacia la cultura de las infancias y sus específicas formas de comunicación. En este mismo marco de actuación, Heikkilä y Lillvist (2023) examinan la pertinencia de una conexión directa con la realidad de la educación y la transformación del contexto que, en el entorno específico de esta investigación, se imbrica con la construcción de un clima adecuado para generar situaciones de co-creación de significado entre el profesorado y las infancias a través del uso intercultural y multidimensional de las lenguas.

Por lo que respecta al aprendizaje de lenguas adicionales, la formación inicial del profesorado también debe incidir en el desarrollo de habilidades socioemocionales basadas en la confianza y el respeto (Ghanizadeh et. al, 2010) a través de la inclusión de lo que denominan Vázquez y Hernández (2024: 8852) didáctica del aprendizaje socioemocional que se centra “en el desarrollo integral del humano, considerando tanto sus habilidades comunicativas como su inteligencia emocional”, asimismo también se evidencia la efectividad de la comunicación socioafectiva entre docentes y alumnado. A su vez, esta comunicación socioafectiva, teniendo en cuenta todas las particularidades de las infancias contemporáneas, debe enfocarse idóneamente hacia el desarrollo de la ética y el respeto, que promueve “la sana convivencia, la participación en entornos de paz y bienestar” (Hernández et al., 2022: 2).

Desde esta perspectiva de entendimiento del aprendizaje como una realidad educativa conectada con el alumnado para fomentar su participación (Chierichetti y Backer, 2021), Sanz y González (2018: 163) inciden en que:

A los docentes se les debía pedir algo distinto a lo que venían haciendo y que tenía mucha relación con el aprender a vivir, aprender a aprender a lo largo de toda la vida, aprender a pensar, aprender a amar el mundo y humanizarlo, y aprender a ser creativos.

La última parte de la definición, la relativa a amar el mundo y humanizarlo, se interconecta directamente con la ya referida conexión con el alumnado que se traduce en tener un alto

grado de conocimiento en torno a este colectivo y sus particularidades, es decir, en torno a las infancias contemporáneas sobre las que ya se ha comentado anteriormente. En este punto también es interesante incluir el concepto de vitalidad vocacional de Intrator y Kunzman (2018) que se focaliza no solo en la conexión con el alumnado, sino también con uno/a mismo/a desde la presencialidad y la pasión. De la misma opinión es Marchena (2005) que argumenta la eficacia de la doble interacción profesorado-alumnado a través del respeto, la flexibilidad y el humor compartido, así como De la Cueva y Montero (2018) que insisten en la relevancia del respeto, la sensibilidad y la confianza como habilidades socioemocionales.

Intrínsecamente relacionado con el aprendizaje de lenguas y con el desarrollo socioemocional del profesorado y el alumnado emerge el formato del álbum ilustrado, donde su doble dimensionalidad como artefacto literario y visual (Reyes-Torres et al., 2020) lo dota de una capacidad narrativa, visual y crítica para el desarrollo del respeto y la ética. A tal parecer, Rodríguez Turriago et al. (2022) manifiestan que, efectivamente, es pertinente realizar una vinculación entre este formato y el desarrollo de habilidades socioemocionales desde una mirada mediadora pedagógica y didáctica con la finalidad de reforzar no solo competencias de raigambre cognitiva sino también emocional. En consonancia con la parte emocional, Alabau y Reyes-Torres (2023: 243) expresan que: "el álbum ilustrado es una construcción artístico-literaria, cuyas características permiten la congruencia entre palabra, imagen, placer, descubrimiento, aprendizaje, emociones y miradas", además de servir como experiencia emocional y estética en la construcción conjunta de un imaginario emocional y socioafectivo. Bajo el mismo prisma de lectura dialógica, Corsi y Fons (2023) hablan de la relevancia de la mediación afectiva no solo desde lo familiar, sino también desde la escuela con el objeto de crear vínculos de apego, que también se relacionan con la ética y el respeto hacia las infancias.

## 4. METODOLOGÍA

La presente investigación atiende a las premisas de un enfoque mixto centrado en los objetivos previamente descritos en la introducción. Desde este planteamiento, se busca comprobar el conocimiento que tiene el alumnado en los inicios del grado de futuro profesorado de Educación Infantil de la Universitat de València sobre la particular idiosincrasia de los sujetos objeto de su futura labor profesional. Además, tras el primer diagnóstico se examinarán sus creencias sobre si el reconocimiento y la dignificación de las infancias contemporáneas influye en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales (ética y respeto) como futuro profesorado en la enseñanza de lenguas adicionales a través del uso del recurso multimodal del álbum ilustrado.

### 4.1. Participantes de la muestra

Como ya se ha especificado en la introducción, la población de la muestra se compone de dos grupos de estudiantes matriculados en la asignatura obligatoria "Lengua extranjera para maestros: inglés" de la titulación de Grado de Maestro/a en Educación Infantil de la Universitat de València, en total 107 alumnos y alumnas, con un alto porcentaje de estudiantado femenino (97%) con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años, debido a que un porcentaje significativo (37%) proviene de ciclos superiores. En cuanto a la

procedencia, la nacionalidad española destaca con un pequeño porcentaje de alumnado procedente de países de la Unión Europea dentro del programa de intercambio Erasmus.

#### **4.2. Instrumentos y procedimientos de recogida y análisis de datos**

En alineación con los objetivos de la investigación, para responder al primero de ellos y realizar un diagnóstico concluyente en torno a los conocimientos previos que el futuro profesorado de Educación Infantil posee sobre las personas beneficiarias de su labor profesional al inicio del grado, se diseñó un cuestionario (Anexo 1) con respuestas basadas en una escala Likert (de 1 a 5) para mostrar su grado de conocimiento sobre unos determinados conceptos relacionados con las infancias y sus aplicaciones educativas. En cuanto al contenido del cuestionario, cabe destacar que la primera sección incluye definiciones teórico-históricas sobre el concepto de niño/a y sobre los conceptos más novedosos de las infancias (todas las definiciones son de elaboración propia, pero basadas en referencias bibliográficas contrastadas). Por otro lado, la segunda parte, añade matizaciones educativas clave para el desempeño laboral del futuro profesorado de Educación Infantil, especialmente, en la enseñanza de lenguas adicionales.

Con la finalidad de obtener hallazgos significativos imbricados con el segundo objetivo, se diseñó una entrevista semiestructurada (Kvale, 2011 y Saneleuterio, 2024). La elección de este instrumento no es aleatoria ya que permite una cierta flexibilidad y adaptabilidad para conseguir una información más compleja en la obtención de resultados (Navarro y Martínez, 2012). Para la preparación de las entrevistas, que se realizaron a 4 estudiantes de cada grupo al azar (2 provenientes de la EBAU y 2 de ciclos superiores), se tuvieron en cuenta las premisas del Informe de la Comisión Europea sobre la profesión docente en Europa (Eurydice, 2018), que reconoce la importancia de la autoevaluación docente como herramienta reflexiva y autocritica, así como otros instrumentos contrastados como los ítems elaborados por Soria-Aldavero et al. (2023) a partir de la Escala ECAD-EP de Valdivieso (2012), concretamente los referentes a la convivencia, la sensibilidad comunicativa y la implicación afectiva, que se vinculan con el respeto y la ética como habilidades socioemocionales clave en la enseñanza de lenguas adicionales. Además, la otra fuente en la que se sustentan las secciones temáticas de las entrevistas es el Modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), específicamente se incluyen las competencias de la conciencia social, las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables, ya que todas ellas contienen un nexo de unión con el respeto y la ética hacia las infancias contemporáneas. Por último, es menester apuntar que se utiliza el recurso multimodal del álbum ilustrado de Beatrice Alemagna *¿Qué es un niño?* (2009) en la última parte de la entrevista para discernir sobre la pertinencia del empleo de este tipo de recursos para la mejora de las habilidades socioemocionales del futuro profesorado de Educación Infantil.

El contenido de las entrevistas (Anexo 2), basado en las fuentes que se acaban de describir, se estructura en las siguientes secciones temáticas, con el objeto de proceder a su posterior categorización y codificación para el análisis de datos: (1) Pertinencia de un entendimiento particularizado de las infancias contemporáneas a través de una concienciación social y de una toma de decisiones responsable, ética y respetuosa; (2) Pertinencia de un entendimiento particularizado de las infancias contemporáneas a través del desarrollo de una sensibilidad comunicativa y una implicación afectiva con el alumnado. A su vez, en estas secciones se incluyen algunas preguntas orientativas: (1) ¿Cómo influyen las premisas de los Derechos Humanos en la concepción de las infancias

contemporáneas?/ ¿Qué tipo de decisiones se deben tomar desde la ética y el respeto para favorecer la relación del profesorado con el alumnado y motivarlo en la enseñanza de lenguas?/ ¿Cómo pueden favorecer el respeto y la ética a mejorar el clima de aula en la enseñanza de lenguas?; (2) ¿Cómo puede ayudar el recurso del álbum ilustrado de Beatrice Alemagna en el desarrollo de la sensibilidad comunicativa del profesorado?/ ¿Cómo puede producirse una implicación afectiva con el alumnado a través de la lectura de un álbum y del uso de recursos multimodales en general?

Antes de analizar los resultados es necesario recalcar que la ejecución de la investigación tuvo tres etapas: (1) Etapa inicial o de diagnóstico: realización del cuestionario general sobre conocimientos previos los primeros días de entrada a la universidad; (2) Etapa intermedia: realización de unos talleres sobre infancias contemporáneas, importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en la enseñanza de lenguas (respeto y ética) y adecuación del uso de recursos multimodales (álbum ilustrado) para el fomento de estas habilidades; (3) Etapa final: realización de las entrevistas semiestructuradas.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En concordancia con las etapas del proceso metodológico concretadas en la sección anterior, se examinarán a continuación los resultados obtenidos a partir de la implementación de los diferentes instrumentos de recogida de datos.

Por lo que atañe a la etapa inicial o de diagnóstico, tras la realización del cuestionario por parte de la totalidad del alumnado, se destacan los siguientes hallazgos: (1) En la primera de las secciones destaca que el 85% de las personas participantes en la muestra afirman estar muy o totalmente de acuerdo en que en la etapa de la infancia predomina la inmadurez, vulnerabilidad y debilidad. Sin embargo, al mismo tiempo, un alto porcentaje (75%) abogan por la pluralidad del concepto infancia y por la necesidad de que los niños y las niñas tengan los mismos derechos que las personas adultas. Cabe destacar asimismo que la definición sobre la infancia como sensibilidad ha cosechado un alto porcentaje (88%) de respuestas en escala Likert 3; (2) En la segunda de las secciones como futuro profesorado las respuestas son altamente positivas y están de acuerdo ampliamente con las definiciones. Solamente aparece alguna respuesta en escala Likert 3 en la definición de la infancia como co-creadora de conocimiento.

Los datos anteriores llevan a plantearse la necesidad de realizar una intervención en torno al tratamiento de la complejidad de las infancias en el siglo XXI como sujetos receptores y beneficiarios en un aula de lenguas en Educación Infantil donde impere la ética y el respeto como habilidades socioemocionales clave en el desarrollo integral de las infancias.

Tras la puesta en práctica de la etapa intermedia con la realización de los talleres sobre infancias contemporáneas, desarrollo de habilidades socioemocionales en la enseñanza de lenguas (respeto y ética) y adecuación del uso del álbum ilustrado, se realizaron las entrevistas semiestructuradas programadas donde participaron, como ya se comentó previamente, cuatro estudiantes por cada grupo, un total de ocho personas.

Para el análisis de los resultados de las entrevistas, se llevó a cabo la siguiente categorización con sus respectivos códigos.

Categorías	Códigos
Comprendión multidimensional de las infancias	Toma de conciencia de la diversidad y heterogeneidad del concepto La infancia como co-creadora de conocimiento, identidad y cultura Derechos Humanos e infancias
Habilidades socioemocionales y enseñanza de lenguas	Toma de decisiones desde la ética, la responsabilidad y el respeto Motivación en la enseñanza de lenguas Mejora del clima de aula a través de la sensibilidad comunicativa y la implicación afectiva Uso del álbum ilustrado <i>¿Qué es un niño?</i>

Tabla 1 Categorías y códigos del análisis cualitativo

Tal y como puede observarse en la tabla precedente, la categorización y codificación tienen un sustento claro en las secciones y en las preguntas de las entrevistas.

En lo referente a la primera de las categorías, tras un primer diagnóstico sobre la necesidad de fomentar un tratamiento complejo de las infancias en el siglo XXI que abandone las ideas tradicionales de inocencia, vulnerabilidad y debilidad, el alumnado aporta respuestas interesantes como:

Estudiante 1: *Es muy interesante conocer la Declaración de los Derechos del Niño, así podemos darnos cuenta de que tienen derechos desde que nacen y hay que tener en cuenta siempre sus opiniones.*

Estudiante 2: *Me ha gustado mucho el concepto de las infancias como co-creadoras de conocimiento. Al inicio, en el cuestionario, no entendí muy bien la definición, pero ahora veo que es esencial para crear un buen clima de aula que haga que quieran mejorar su inglés. Si la relación de la maestra con los niños y las niñas es cercana, tendrán más ganas.*

Estudiante 3: *No todos los niños y las niñas son iguales ni aprenden al mismo ritmo, hay que conocer cómo son, antes de nada. Da igual si quieres enseñar una lengua o matemáticas, lo más importante es escucharlos y saber sus intereses.*

De estas respuestas se deslinda que, tras la puesta en práctica de los distintos talleres, la población participante toma conciencia de la relevancia de la importancia de conocer la etapa vital en la cual estará enmarcada su futura docencia y advertir todas sus particularidades y su realidad cambiante como “infancias en movimiento” (González, 2025). También es crucial su consideración como sujetos con personalidad propia y donde imperen la protección y el cuidado, a través de nuevos vínculos en las relaciones (Cerdá, 2021), en este caso, entre profesorado y alumnado donde el alumnado se erige como protagonista de su educación y el profesorado como guía y apoyo en el proceso de co-creación de conocimiento, identidad y cultura.

La conclusión principal que se extrae de esta primera categorización es el impacto positivo que tuvo la introducción de la noción de las infancias como co-creadoras de conocimiento y significado, ya que el futuro profesorado comprende desde los inicios del grado que su rol no se define como una transmisión de conocimientos sino como la

generación de un proceso compartido de vivencias, experiencias y sentires que ayudan en la enseñanza de lenguas adicionales.

Sobre este punto y su imbricación con las habilidades socioemocionales (ética y respeto), las personas participantes en las entrevistas semiestructuradas ofrecieron los siguientes puntos de vista:

Estudiante 2: *Hay que valorar y respetar mucho las infancias porque son las personitas a las que nos dirigimos cuando estamos en clase. Cuando les enseñamos inglés tenemos que ser cercanas para que vean que no es difícil. Esta cercanía se parece mucho al concepto que aprendimos sobre la sensibilidad comunicativa como característica de la maestra.*

Estudiante 6: *Siempre hay que motivar a los niños y a las niñas para que aprendan y creo que la mejor forma es mostrarles respeto y admiración, que sientan que son importantes y que nos preocupamos por ellos. En un futuro, creo que me gustaría decírselos que estuve en una biblioteca eligiendo un cuento solo para nuestra clase.*

Estudiante 8: *La cercanía y la proximidad con los niños y las niñas es una parte esencial de nuestro trabajo, no solo enseñarles que "dog" es perro en inglés, tenemos que interesarnos por si tienen perro en casa, si lo cuidan, le dan de comer...*

Estudiante 1: *Me ha gustado mucho aprender qué es un niño con el álbum ilustrado y no con un powerpoint con definiciones. Aunque no esté de acuerdo en todo, por ejemplo, en que un niño no es un niño para siempre. A mí me gustaría ser siempre un niño para poder sentir como ellos.*

Estudiante 7: *Me han gustado mucho las imágenes del álbum. Con este tipo de recurso puedes acercarte a los niños y a las niñas que tengan dificultades con la lengua porque pueden leer las imágenes, aunque no entiendan el texto.*

Estudiante 4: *La frase más bonita del álbum es la de que los niños no tienen ideas pequeñas. Creo que esto se puede relacionar con el concepto de infancias co-creadoras de conocimiento y con que nosotras como maestras tenemos que darles su lugar y respetarlas siempre porque nos pueden ayudar a que les enseñemos bien inglés.*

Debido a que este segundo punto de categorización tiene varias aristas sugerentes, en primer lugar, analizaremos las contribuciones directamente relacionadas con las habilidades socioemocionales en la enseñanza de lenguas y después las específicamente vinculadas con el álbum ilustrado seleccionado. En este sentido, el estudiantado anota ideas sobre la relevancia del clima de aula para fomentar que muestren interés por el aprendizaje de lenguas. Así pues, la mejora de este clima, a través de la cercanía, la sensibilidad y la implicación afectiva, interviene decisivamente en la motivación de los niños y las niñas. Estas creencias se asocian con lo que Reyes et al. (2022: 203) denominan ética del cuidado del otro que se caracteriza por: "la capacidad de entregarse: presencia, tiempo, mente, cuerpo, historias; es decir, de comprometerse principalmente con ellos mismos, pero también con sus pares y con el grupo". Así pues, a partir de la interpretación de los comentarios de las personas participantes, observamos que toman conciencia de la relevancia de comprometerse con los niños y las niñas desde un punto de vista socioemocional a través del respeto y la ética. En esta misma línea de pensamiento, también reflexionan sobre la necesidad no solo de enseñar contenidos puramente lingüísticos, sino también mostrar interés y respeto por sus opiniones. Esto se traduce en lo que Fierro et al. (2021) incluyen como indispensable en la formación de un profesor/a

de lenguas más allá de conocimientos pedagógicos y lingüísticos, la formación ética y en valores.

Finalmente, se ha podido comprobar cómo el uso del recurso multimodal del álbum ilustrado de Beatrice Alemagna ha contribuido a la interiorización del tratamiento de la complejidad de las infancias y al desarrollo de habilidades socioemocionales. En torno al primero de los conceptos, la lectura del álbum ha favorecido la comprensión de la multidimensionalidad de las infancias y su diversidad como co-creadoras de conocimiento. Además, el futuro profesorado de Educación Infantil también manifiesta que les gustaría sentirse niños y niñas siempre para poder empatizar con la etapa a través del respeto y la ética y así favorecer el aprendizaje de lenguas desde edades tempranas.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

El conocimiento y la interpretación global de las infancias contemporáneas como noción multidimensional, multifacética y heterogénea, además de una realidad plural en constante movimiento y transformación, debe formar parte de cualquier itinerario de formación docente y especialmente en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil en la clase de lengua. Tal y como se esgrime de la presente investigación, la realización de un primer diagnóstico sobre los conocimientos previos que tiene el alumnado universitario sobre la etapa y sus particularidades permite dictaminar la necesidad de realizar intervenciones donde se profundice en las infancias contemporáneas y cómo su conocimiento facilita que el futuro profesorado desarrolle habilidades socioemocionales como el respeto y la ética. A tal parecer, el tratamiento complejo de las infancias desde el respeto y la ética puede aumentar significativamente la motivación y el interés que el alumnado tenga en el aprendizaje de lenguas adicionales. Asimismo, los resultados obtenidos atisban un vasto horizonte donde el uso de recursos multimodales, más concretamente el álbum ilustrado, puede ayudar no solo a incrementar conocimientos cognitivos, lingüísticos y literarios, sino también morales y éticos en el panorama actual de la enseñanza de lenguas, donde los aspectos meramente lingüísticos dan cabida a orientaciones más interdisciplinarias. Estas orientaciones obedecen a la convergencia entre la enseñanza de lengua y otros saberes como la psicología, la sociología y las humanidades.

En definitiva, el tratamiento de las infancias desde una perspectiva enraizada en los Derechos Humanos ofrece un soporte cívico al futuro profesorado que internaliza el binomio niñez-derechos como parte de su labor profesional (Bustelo, 2007). Asimismo, esta concienciación crítica sobre la importancia del conocimiento de los sujetos destinatarios de su ejercicio docente les incita a desarrollar mentalidades respetuosas y basadas en la ética (Gardner, 2006), o lo que es lo mismo, a cerciorarse de la relevancia de orientar su formación también hacia la adquisición de habilidades socioemocionales, con igual o más valor que las cognitivas (García Cabrero, 2018).

Por tanto, este enfoque sobre el tratamiento de la complejidad de las infancias desde una perspectiva de Derechos Humanos, aplicado a la enseñanza de lenguas, promueve la creación de un clima de aula asociado con una cultura universal de los Derechos Humanos entre el futuro profesorado de Educación Infantil, que permite la formación de relaciones entre iguales basadas en la sensibilidad comunicativa y la implicación afectiva.

En cuanto a las limitaciones del estudio, puede resaltarse el tamaño de la muestra que solo abarca dos grupos de la asignatura (poco más de 100 estudiantes). En futuras investigaciones, teniendo en cuenta los resultados satisfactorios de este primer proyecto

piloto, se pretende hacer partícipe a todo el alumnado de nuevo ingreso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil ya que el conocimiento contextualizado, situado y multidimensional de la etapa y sus sujetos de pleno derecho es fundamental para fomentar sus habilidades socioemocionales y, en consecuencia, repercutir favorablemente en la enseñanza de lenguas, especialmente las adicionales.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación "Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad", del Ministerio de Ciencia e Innovación, ref. PID2022-139640NB-I00 y en el de I+D+i de la GVA: "(Re)alfabetizar la mirada: estrategias creativas y críticas para aplicar la Pedagogía de las Multiliteracidades en las clases AICLE/TILC con un enfoque en la justicia ecosocial" (CIGE/2023/75).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alabau, Esther y Reyes-Torres, Agustín (2023). Emociones estéticas y lectura multimodal: hacia el desarrollo de las competencias emocionales en ILE. *Tejuelo*, 38, 231-260. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.231>

Alemagna, Beatrice (2009). *¿Qué es un niño?* Ediciones SM.

Benner, Dietrich (1998). *La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis.* Ediciones Pomares-Corredor.

Brito, Katherine Esthela y Villavicencio, Carmita Esperanza (2023). Las competencias para la vida en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Lengua. *Conference Proceedings (Machala)*, 7(1), 65-82. DOI: [10.48190/cp.v7n1a6](https://doi.org/10.48190/cp.v7n1a6)

Bustelo, Eduardo (2007). *El recreo de los niños. Argumentos para otro comienzo.* Siglo XXI.

Castellanos, Jorge (2019). Participación ciudadana y posverdad: la amenaza de la posverdad participativa. *Persona y derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 81, 349-384.

Cerdá, Carmen María (2021). Infancia, familia y educación: análisis histórico y cambio social. Áreas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 42, 183-197. <https://doi.org/10.6018/areas.479381>

Chierichetti, María y Backer, Patricia (2021). Exploring Faculty Perspectives during Emergency Remote Teaching in Engineering at a Large Public University. *Education Sciences*, 11, 419. <https://doi.org/10.3390/educsci11080419>

Correa-Urquiza, Martín (2020). Infancias hoy: Apuntes para una comprensión inacabada. *Pensamiento Psicoanalítico*, 1(3), 12-22.

Corsi, Alessia y Fons, Monserrat (2023). Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales. *Tejuelo*, 38, 43-70. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.43>

Cubillos-Vega, Carla (2020). Educación en Derechos Humanos con enfoque pedagógico crítico: estudio de caso. *Trabajo Social*, 22 (1), 177-200. <https://doi.org/10.15446/ts.v22n1.77786>

Dahlberg, Gunila, Moss, Peter y Pence, Alan (2005). *Más allá de la calidad de la educación infantil. Graó.*

De la Cueva, Mar y Montero, Ignacio (2018). El papel de las competencias emocionales en la Educación Infantil: Las relaciones en la comunidad educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93 (32.3), 31-46.

De la Torre, Renée (2002). Crisis o revaloración de la identidad en la sociedad contemporánea. *Nómadas*, 16, 76-85.

Duarte-Duarte, Jacqueline (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 461-472. <https://doi.org/10.11600/rlcnsj.11.2.929>

Duek, Carolina y Moguillansky, Marina (2023). Las infancias de las post pandemia: Una propuesta de investigación. *Intersecciones en comunicación*, 1(17), 1-20. <https://doi.org/10.51385/ic.v1i17.174>

Eurydice (2018). *La progresión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://dx.doi.org/10.2797/917260>

Fierro, Laura Emilia, Román, Rey David, Martínez, Lilia (2021). La perspectiva de profesores de idiomas en formación sobre los rasgos de un buen profesional. Estudio de caso. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1-26. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.825>

Fogiel, Lucila, Heredia, Inés y Noé, Virginia (2022). Imágenes de infancias en los desarrollos digitales. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 67-78.

García, Lupe y Niño, Soledad (2021). La conciencia emocional en formadores de las infancias. En Luisa Vega, Alba Vico-Bosch y David Recio (coords.), *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva* (pp. 917-938). Dykinson.

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 (2006). *Five minds for the future*. Harvard Business School Press.

Ghanizadeh, Afsaneh y Moafian, Fatemeh (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their Success. *ELT Journal*, 64(4), 424-435. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp084>

González, Gloria (2025). Migraciones contemporáneas e infancias en movimiento. En Manuel Vidaurri, Luis Ramón Ruiz y Gloria González (coords.), *Migraciones, trata de personas y otras violencias: perspectivas iberoamericanas* (pp.51-98). Tirant México.

Heikkilä, Mia y Lillvist, Anne (2023). Multilingual educational teaching strategy in a multi-ethnic preschool. *Intercultural Education*, 516-531. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2213657>

Hernández, Alejandra, Cervantes, Diana Irasema y Anguiano, Beatriz (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1611>

Intrator, Sam y Kunzman, Rob (2008). The person in the profession: Renewing Teacher Vitality through Professional Development. *The Educational Forum*, 71(1), 16-32. <https://doi.org/10.1080/00131720608984564>

Kennedy, David (2006). *Changing conceptions of the child from the renaissance to post-modernity: A philosophy of childhood*. Edwin Mellen Press.

Kennedy, David y Kohan, Walter (2008). Aión, Kairós and Chrónos: Fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 5-22. <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051709001>

Kohan, Walter (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Laertes.

Kvale, Steinar (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Morata.

Lawrence, Tomas (2016). Goce en las infancias: hacia una genealogía del niño y niña de hoy. *Castalia: Revista de Psicología de la Academia*, 27, 20-36.

López Díaz-Villabella, Sonia (2015). *Diseño, Desarrollo e implementación de un programa de educación Afectiva y Social en Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/50386>

Lozhkina Nina, Lyamina, Irina, Belyaeva, Tatyana y Feopentova, Svetlana (2022). Research on the Effectiveness of Students' Communicative Competence Formation. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(10), 203-211.

Marchena, Rosa (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Ediciones Aljibe.

Martínez, Fabián, López, Daniela y Váldez Jonathan Israel (2022). Subjetividades subalternas en la escuela. Silencios y gritos de infancias. *Revista CoPaLa: Construyendo Paz Latinoamericana*, 15, 123-133. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0255>

Matthews, Gareth, & Mullin, Amy (2023). The Philosophy of Childhood. En Edward Zalta, & Uri Nodelman, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/childhood/>

Mihr, Anja (2004). Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 35, 29-43.

Muñoz, Diego Alejandro y Ríos-Osorio, Elkin (2024). La infancia una experiencia formativa y las infancias como sus múltiples concreciones. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 71, 164-186. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n71a8>

Navarro, Elisa y Martínez, Nicolás (2012). ¿Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación. En Nicolás de Alba, Francisco García-Pérez y Antoni Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.411-420). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS): Díada.

Novella, Anna Maria y Ferrús, Laia (2025). Infancias e adolescencias son ciudadanía activa: derecho e capacidad de participar na toma de decisión. *Revista galega de educación*, 91, 13-16.

Paraguay, Greta Corine y Teves, Julia (2024). Desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de educación superior. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 257-266. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1873>

Ramiro, Julia (2015). *Ciudadanía e infancias: los derechos de los niños en el contexto de la protección*. Tirant lo Blanch.

Rendón- Uribe, María Alexandra (2019). *Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación*. Praxis & Saber.

Reyes, Ana Gabriela, Keck, Charles, Gracia, María Amalia y Saldivar, Antonio (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis & Saber*, 13(34), 193-209. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13667>

Reyes-Torres, Agustín, Portalés-Raga, Matilde y Bonilla-Tramoyeres, Paula (2020). Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: el álbum ilustrado como recurso literario y visual para el desarrollo del conocimiento. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(28), 54-77. <https://doi.org/10.26378/rnlael1428377>

Rodino, Ana María (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, 61, 201-223.

Rodríguez Turriago, Karen Lorena, Camargo Martínez, Zahyra y Uribe Álvarez, Graciela (2022). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, 55, 169-184.

Saneleuterio, Elia (2024). La entrevista como método de recogida de datos en investigaciones sobre didáctica de la lengua y la literatura. En Margarita Asensio (ed.), *La investigación cualitativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 84-103). Comares.

Sanz, Roberto y González, Aurelio (2018). La educación sigue siendo un "tesoro". Educación y docentes en los informes de la Unesco. *Revista Interamericana de Educación Superior*, 25(9), 157-174.

Siede, Isabelino (2022). *En busca del aula perdida*. NOVEDUC.

Soria-Aldavero, Esther, Martínez-Huertas, José Ángel, Rodríguez-Navarro, Henar y García-Celay, Ignacio (2023). Adaptación de una escala de Habilidades Socioemocionales para profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 87-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.558931>

Suárez-Vaca, María Teresa y Patiño-Cuervo, Daniela (2021). Territorios de pensamiento: habitar de las infancias. En María Teresa Suárez-Vaca y Óscar Pulido-Cortés (coords.), *Diagramas y*

*Polifonías. Experiencias de Pensamiento* (pp.87-116). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Valdivieso, Juan Antonio (2012). *Construcción y validación de la escala de evaluación de la competencia autopercibida docente de educación primaria (ECAD-EP)*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.  
<https://portaldelaciencia.uva.es/documentos/619c9ff8a08dbd1b8f9ee97e>

Vázquez, Dayra Yamila y Hernández, María de los Ángeles (2024). La Didáctica Socioemocional y el Aprendizaje del Idioma Inglés en estudiantes de Secundaria. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(4), 8847-8861. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13033](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13033)

Vitaliti, José María (2021). *Experiencias profesionales en tiempos de pandemia*. Universidad del Aconcagua.

#### ANEXO I. Cuestionario inicial

Descripción: El presente cuestionario, dirigido a alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, pretende servir como instrumento de recogida de datos para realizar un primer diagnóstico sobre sus conocimientos previos acerca de la concepción multidimensional del concepto de infancias y sus aplicaciones educativas.

La información recabada será tratada de manera confidencial y anónima. Y no será utilizada con ninguna finalidad distinta a la detallada en el párrafo anterior.

La participación es totalmente voluntaria.

Cada pregunta debe valorarse en una Escala Likert de 1 a 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

#### Sección I: Contextualización y definiciones

1. La infancia puede describirse como un tipo de sensibilidad hacia un determinado colectivo que invita al cambio y a la transformación
2. La infancia es una etapa de la vida donde predomina la vulnerabilidad, la inmadurez y la debilidad
3. La infancia es una sola y todos los niños y las niñas son iguales y tienen las mismas necesidades
4. Infancia debe ser un concepto en plural “infancias” porque hay diferentes tipos dependiendo del contexto cultural, social y del periodo de tiempo
5. Además de ser un concepto en plural, “infancias” tiene un carácter multidimensional y diverso
6. Existen los Derechos del Niño y deben respetarse evitando marginalizaciones e invisibilidad
7. Los niños y las niñas son sujetos de pleno derecho como las personas adultas
8. Los niños y las niñas son importantes para el presente, no solo para el futuro

#### Sección II: Aplicaciones educativas

1. El profesorado debe tomar conciencia de la existencia de diferentes tipos de infancias para poder mejorar la formación de su alumnado

2. El profesorado debe hacer un ejercicio de introspección y reflexión para conocer a su alumnado en profundidad con todas sus particularidades
3. El profesorado debe entender la concepción de infancias como co-creadoras de conocimiento, identidad y cultura

#### ANEXO II. Guion de entrevista semiestructurada

I) Pertinencia de un entendimiento particularizado de las infancias contemporáneas a través de una concienciación social y de una toma de decisiones responsable, ética y respetuosa

Preguntas orientativas:

1. ¿Cómo influyen las premisas de los Derechos Humanos en la concepción de las infancias contemporáneas?
2. ¿Qué tipo de decisiones se deben tomar desde la ética y el respeto para favorecer la relación del profesorado con el alumnado y motivarlo en la enseñanza de lenguas
3. Cómo pueden favorecer el respeto y la ética a mejorar el clima de aula en la enseñanza de lenguas

II) Pertinencia de un entendimiento particularizado de las infancias contemporáneas a través del desarrollo de una sensibilidad comunicativa y una implicación afectiva con el alumnado

Preguntas orientativas:

1. ¿Cómo puede ayudar el recurso del álbum ilustrado de Beatrice Alemagna en el desarrollo de la sensibilidad comunicativa del profesorado?
2. ¿Cómo puede producirse una implicación afectiva con el alumnado a través de la lectura de un álbum y del uso de recursos multimodales en general?

## **Exploring the Emotional Well-being of Spanish Students: The Impact of Online Learning on Motivation**

### ***Explorando el bienestar emocional de los estudiantes de español: el impacto del aprendizaje en línea en la motivación***

**Andrea Iturbe Zúñiga**  
Universidad Complutense de Madrid  
andreaит@ucm.es

#### **ABSTRACT**

This study investigates the impact of online versus in-person learning environments on the motivation of beginning-level Spanish students. Using a modified Attitude/Motivation Test Battery (AMTB), data were collected from 18 students enrolled in a 15-week Basic Spanish Skills course. Quantitative analysis revealed a clear preference for in-person classes, with students reporting greater enjoyment, engagement, and motivation compared to online sessions, which were described as less stimulating and less enjoyable. The teacher's role in fostering a supportive, engaging classroom environment was found to significantly enhance student motivation. These findings underscore the importance of addressing emotional and motivational challenges in online education to promote equitable and effective learning experiences.

Keywords: online learning, motivation, L2 learning, SFL

#### **RESUMEN**

*Este estudio investiga el impacto de los entornos de aprendizaje en línea frente a los presenciales en la motivación del alumnado de una clase de español. Utilizando una versión modificada del Attitude/Motivation Test Battery (AMTB), se recopilaron datos de 18 estudiantes inscritos en un curso de español para principiantes de 15 semanas. El análisis cuantitativo reveló una clara preferencia por las clases presenciales, con el estudiantado informando mayor disfrute, participación y motivación en comparación con las sesiones en línea, que muchos describieron como menos estimulantes y agradables. El papel del profesorado en la creación de un entorno de aula de apoyo y motivador resultó ser clave para aumentar la motivación de los estudiantes. Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar los desafíos emocionales y motivacionales en la educación en línea para promover experiencias de aprendizaje equitativas y efectivas.*

Palabras clave: aprendizaje en línea, motivación, aprendizaje de segundas lenguas, SFL

## 1. INTRODUCTION

The use of technology to enhance learning is gaining ground worldwide, reducing the temporal and spatial problems associated with in-person learning. Although distance learning has been around for a long time, since 2020 and in response to the situation created by the COVID-19 virus, different platforms have been used for the classes to be carried out virtually. During the pandemic, language course instructors found in these tools a great help to continue teaching from home, which in addition to allowing students to keep up with their education with certain normality, also adapted well in terms of communication between students and teachers. Courses continue to be delivered online even after the pandemic, and introducing students to online platforms has and continues to be a challenging task. How online learning affects students remains an important area of research that ought to be addressed.

In order to understand what the word “online” encompasses in terms of teaching it is important to understand the differences in the terminology that is used to describe the use of technology in the classroom. Bates (2005) pointed out that the terms “online learning” and “e-learning” are used interchangeably but made the distinction that “e-learning” can encompass any form of technology, such as digital whiteboards, offline software or mobile apps that function without Internet access, whereas “online learning” refers specifically to using the Internet in the educational process, as is the case with virtual classrooms carried out in platforms such as Zoom or Microsoft Teams. It can be said that “online learning” has its roots in distance education, since the Internet is necessary to sustain lessons. In this way, the term “fully online” is used by Bates (2005, p. 9) to distinguish distance courses where students must have access to an Internet device to be able to undertake the entire course. There are many definitions of “online learning,” reflecting the wide diversity in terms of the practices and technologies that are in use regarding the Internet. Ally (2008) defined it in the following way:

the use of the Internet to access materials; to interact with the content, instructor, and other learners; and to obtain support during the learning process, in order to acquire knowledge, to construct personal meaning, and to grow from the learning experience (Ally, 2008, p. 7).

In this article, the term “online learning” will be used to encompass the definition offered by Ally while incorporating the distinction used by Bates. Therefore, online learning is taken to be a form of distance education mediated by technological tools where learners are geographically separated from their institution.

Many authors have reiterated the potential benefits of online learning. Plaisance (2018) explained that this mode of instruction could be delivered synchronously or asynchronously. The synchronous mode enables real-time communication between teachers and learners (Plaisance, 2018) through applications such as Skype, Zoom, Microsoft Teams, and Google Meet. This context has been specifically relevant in terms of language learning, which requires dedication in terms of time. Online learning allows learners to learn a second language (L2) in a virtual environment at their own pace and time (Akcaoglu & Lee, 2016) especially in the context of the asynchronous mode. Many seemed to find the asynchronous online classroom very useful, mainly due to the flexibility that it offers.

However, virtual lessons have also proven problematic for different reasons. Mondol and Mohiuddin's (2020) study concerning online learning during the pandemic in Bangladesh reported that their participants faced various learning difficulties, mainly because of weak Internet connectivity at home and the unavailability of supporting devices. The teaching-learning process being interrupted by these difficulties resulted in a motivation swing that aroused anxiety symptoms in students. Furthermore, teachers' limited ability to check learners' understanding through visual signs even in a synchronous mode of instruction can lead to learners' misconceptions being prolonged, unless they independently study further or are willing to ask questions in class (Plaisance, 2018). Hence, unless carried out mindfully, online learning could lead to possible learners' disconnection and disengagement (Plaisance, 2018).

Some studies regarding students' attitudes towards online learning during the pandemic have proven that student's feelings towards education are indeed affected by the online context (e.g., Coman et al., 2020; Evişen et al., 2020). According to the previously mentioned studies, affective factors seem to be the main aspects affected by the mode of instruction. Emotionally driven agents, such as motivation, have generated a considerable amount of research and used to be a focus of interest even before the pandemic started.

Motivation, in simple terms, is the stimulus that pushes students to initiate and sustain the L2 process (Dörnyei, 2005). In practice, teachers and learners normally use motivation to explain "what causes success and failure in learning" (Guilloteaux & Dörnyei, 2008, p.55). Motivation can influence what we learn, how we learn and when we choose to learn (Schunk & Usher, 2012). Spolsky (1990) affirms that motivated students are likely to learn more information more quickly than students who are less motivated, as well as to participate actively and pay more attention to tasks or activities. Consequently, many researchers have been concerned with the question of how to increase motivation in the classroom, with considerable research dedicated to L2 acquisition and its relationship with motivation itself and with the implementation of several motivational techniques, most of them signaling a positive correlation with learning (Masgoret & Gardner, 2003; Guilloteaux & Dörnyei, 2008).

Given the important and reciprocal relationship between motivation and learning, this affective factor has been actively researched across a wide range of traditional educational settings (Schunk et al., 2014). However, studies that explore motivation in an online context are rather limited in number and scope, and even less in the context of L2 online learning, even though physical condition has been long considered a factor that affects learner's motivation (Harmer, 1991). What is noticeable is that higher dropout rates are associated with online courses compared with face-to-face ones (Park & Choi, 2009), with poor motivation as a decisive factor contributing to this. These results point to the need to reconsider motivation in online learning contexts as an important factor to study.

As has been mentioned before, how motivation might affect education has been given attention to for decades. However, the COVID-19 pandemic led many around the world to use online platforms to continue with education, and some have maintained online learning even as pandemic-related restrictions have disappeared. Many institutions are still coping with online classes nowadays, and how the virtual situation affects motivation is an area that has received little attention so far, specifically when concerning ISLA. Therefore, this project aims to examine how motivation is affected by the online language teaching context.

This study will add to previous literature in one primary way: it will collect students' perceptions in an L2 classroom, adding information to research on affective factors in language learning online settings.

## **2. OBJECTIVES AND RESEARCH QUESTIONS**

This study aims to explore the motivation of students a in Spanish as a foreign language class. More specifically, the present study examines whether there are any differences in students' experience of motivation in the online synchronous versus the in-person setting. The following research questions were created to address these issues.

1. Do students experience less motivation during online synchronous language classes than in the in-person setting?
2. What factors do students identify with motivation?

## **3. LITERATURE REVIEW**

Research on motivation and online learning has produced diverse results, but in the field of second language acquisition (SLA) it consistently highlights the central role of the teacher, the learning environment, and the opportunities for interaction. An early study (Ushida, 2005) showed that in L2 online courses, students tended to have relatively high anxiety levels at the beginning of the semester due to their lack of familiarity with the online learning environment, but their levels of motivation were relatively positive and stable during the course. Findings also show that teacher attitudes can shape a unique class culture that can indeed affect students' motivation towards studying the L2 in the online context, which reinforces the critical role of the teacher in online education. Moreover, the author concluded that some students could benefit from the flexibility of the online course, while at the same time not all students learn how to manage their own learning when online, and this can create low levels of motivation.

The theoretical framework of *Self-Determination Theory* (SDT) (Ryan & Deci, 2000) has been widely applied to online contexts. SDT argues that all humans have an intrinsic need to be self-determining or autonomous, as well as competent and connected to their environment. SDT focuses primarily on internal sources of motivation such as a need to gain knowledge or independence. According to this theory, people need to feel the following to achieve psychological growth: *autonomy* (people need to feel in control of their own behaviors and goals), *competence* (people need to gain mastery of tasks and learn different skills) and *connection or relatedness* (people need to experience a sense of belonging). In SLA, these needs are especially relevant, since motivation is closely tied to learner's sense of agency using the L2 as well as their connection with peers and instructors. For example, Xie et al. (2006) demonstrated that perceived autonomy, instructor guidance, and feedback were critical to online students' motivation.

Comparisons between online and face-to-face instruction (Mullen & Tallent-Runnels, 2006) revealed that students perceived classroom environments and instructors' support and

demands differently. This finding reinforces the notion that motivation theories developed for traditional SLA settings cannot simply be transferred to online settings, because the characteristics of the learning environment, such as flexibility, accessibility,

CMC (Computer Mediated Communication), and the dynamics of student differ considerably.

Several studies have examined how online learners' motivation may be shaped by interactional opportunities with both peers and instructor. While some research found that online students can exhibit higher intrinsic motivation than their face-to-face peers (Wighting et al., 2008), others highlighted that the lack of in-person interaction was a motivational drawback (Knowles & Kerkman, 2007). Later work emphasized the importance of teacher enthusiasm and warmth as a central driver for motivation in the online context (Selvi, 2010). In SLA-specific research, Dimas (2024) found that learners in a flipped Spanish course manifested a clear preference for the teacher explicitly explaining grammar concepts in the in-person classroom, pointing to the lack of teacher clarification when using the e-learning materials as a detrimental for their language learning experience. Lastly, research focused on instructional activities in the SLA online classroom (Yoshida et al., 2014) has pointed to the need to create authentic, meaningful, culturally and task-based interaction to enhance students' intrinsic motivation.

Researchers have also turned their attention to motivation in the online learning environment since the onset of the COVID-19 pandemic, mostly due to the impact that the shift to online instruction seemed to have on students. While most studies suggested stable or even slightly increased motivation when students found online tasks engaging (Pasion et al., 2020; Konecki, 2020), others reported that online education had an impact on students' motivation, especially when students perceived a lack of opportunities for authentic interaction. Research on self-directed learning (SDL) also gained importance, since L2 learners were required to assume greater autonomy in online classes (Subekti, 2021). Others noted that motivation tended to decline over time due to reduced social interaction and a weaker sense of community (Ozer & Badem, 2022; Esra & Sevilen, 2021). Teacher perspectives highlighted both the potential and limitations of distance education for motivating L2 learners, with challenges such as connectivity, workload, and reduced human interaction (Aldossary & Altalhab, 2022).

However, some studies also found that there was a positive effect of interaction through the electronic platform on students' motivation to learn during the pandemic. Almaleki et al. (2022) pointed to the fact that learning through the electronic platform allowed students to use their skills and interests usefully, and that it was more "attractive and more enjoyable for them" (Almaleki et al., 2021, p.10) than face-to-face classes. Case studies (Xhaferri & Xhaferri, 2022) reported that EFL students remained more intrinsically motivated than extrinsically, provided that teachers supported interaction through quizzes, discussions and presentations. Some studies even found that online classes reduced anxiety, influencing motivation positively (Jiang et al., 2023).

More recent research has expanded motivational constructs in SLA online contexts. Sun & Mu (2023) demonstrated that learners' ideal self (the learner's vision of themselves as successful L2 users in the future) and L2 grit (persistence and sustained effort to learn the language), which are considered significant motivation drivers, predicted satisfaction in

online English learning, with self-efficacy (a student's belief in their own ability to successfully carry out a task) mediating this relationship. Other studies have emphasized the role of gamification (borrowing the mechanics of games for educational activities) in increasing online language learners' motivation and outcomes (Shen et al., 2024). Recent studies continue to underline the significance of teacher-student relationships and interactive methodologies as well. For example, flipped learning approaches in online English language teaching (Ünal et al., 2024) have been associated with increased motivation and satisfaction, while strong teacher-student relationships have been shown to enhance intrinsic and extrinsic motivation in virtual environments (Akram & Li, 2024). However, research also stresses that motivation is highly contextual and multifaceted (Hartnett et al., 2011), and therefore online and face-to-face SLA contexts cannot be treated the same.

Given the substantial number of students who have been and still are engaged in online or remote language learning, it is important to consider how motivation in this context is related to the learning experience. While research on SLA in the online language classroom is abundant, the same cannot be said about research on motivation in the online setting, which is rather scarce. Moreover, the research that has been conducted in SLA about online learning during the pandemic is also limited, and that conducted prior to the pandemic seems to center on learners who elected to take their language courses online. During the pandemic, many students have been forced into remote learning, and their experience of low motivation may have originated from a lack of agency in the selection of their learning environment. Therefore, results of new research may vary, as the online setting has become a choice again. Due to these factors, more research is needed to determine how affective factors are influenced by the context in which education takes place, which will be the focus of the present study.

## **4. METHODS**

### **4.1. Participants**

The participants of this study were 18 L2 Spanish students in a medium-size public university in the United States, 10 female and 8 male students. The students were enrolled in a beginning-level Spanish as a foreign language course that was primarily taught in-person, but that also had an online synchronous component. Many of the students were taking the course to fulfill a language requirement, not because they were planning to major or minor in Spanish or studying the language for personal reasons.

### **4.2. Teaching context**

The Basic Spanish Skills course of the present study is the first introductory course for beginning students of Spanish at this university. Students who enroll in this four-credit hour course are not expected to have prior knowledge of the language. The course is delivered in fifty-minute lessons, four days a week during one semester. Students learn Spanish for a total of fifteen weeks (60 hours per term). During the first week of the semester, four hours of instruction were obligatorily taught in the online synchronous format using the video-conferencing platform Zoom due to measures taken by the university to prevent the

spread of COVID-19 at the time when the number of cases were high in the local community. Moreover, for the purpose of the present study, a total of eight classes during two consecutive weeks towards the middle of the semester were also taught in the online synchronous format using the video-conferencing platform Zoom. Hence, a total of three weeks of the 15-week course or 20% were taught synchronously online, while the other 80% of the class sessions were taught in person. It is important to mention that the classes that took place online for the purpose of current research were recorded, and students were aware of this fact.

This course was taught through *Contraseña*, an online platform where students are presented with all the learning resources necessary for the course. Students were expected to be able to convey basic personal meaning and engage in very simple conversations about personal or daily topics. The emphasis of this course was to develop oral skills in Spanish. Therefore, exposure to meaningful input and encouraging output exchange between students was considered of central importance. This “flipped classroom” approach was maintained during the three weeks of online teaching created for the current study.

#### **4.3. Data collection procedures**

The approach taken in this study is quantitative. The participants were asked to complete a questionnaire online through the platform Qualtrics, a web-based survey platform where questionnaires can be created and shared and the data collected can be statistically analyzed. The survey was administered towards the middle of the semester, immediately after the online synchronous instruction had concluded. Participants were given time in class to fill out the questionnaires and could take as much time as they needed to complete them. In addition, when answering the questionnaires, participants were asked to think specifically about the three weeks of the course that were taught in the synchronous online format when they responded to the questions querying them about motivation in the online setting, and to think about the rest of the course when answering the questions related to the in-person setting.

To measure motivation, students answered a questionnaire adapted by the researcher from the *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) (Gardner, 1985). The AMTB is still considered the only published standardized test of foreign or second language learning motivation. The original questionnaire includes a total of 104 items. In each case, individuals are presented with the item followed by the seven alternatives: strongly agree, moderately agree, slightly agree, neutral, slightly disagree, moderately disagree, strongly disagree. Higher scores on each statement correspond to greater agreement with each statement. The original AMTB had a maximum score of 70 and a minimum score of 0. A higher score indicated higher levels of motivation. The original AMTB explores language learning in six main areas: Integrativeness, Attitude Toward Learning Situation, Motivation, Language Anxiety, Parental Encouragement, and Instrumental Orientation. These variables can be divided in several sub-variables: attitudes towards socio-cultural background, interests in foreign languages, attitudes towards learning the specific language, motivational intensity, desire to learn the language, teacher evaluation, teacher inspiration, teacher competence, teacher rapport, course difficulty, course utility and course interest.

The first part of the questionnaire aimed to collect students' desires, attitudes, and motivation in a more general fashion. Its goal was to collect information to understand student's feelings about a number of items prior to a more in-depth survey regarding specific factors related to motivation. It is composed of six statements and a scale of 0 to 100 that the students had to rate. Depending on the item, the scale fluctuates between labels: very low (0) – very high (100), weak (0) – strong (100), or unfavorable (0) – favorable (100).

The second part of the questionnaire was concerned with student's feelings regarding their Spanish course. This part of the questionnaire is used to gather knowledge on more specific motivational aspects that were present or absent in the Spanish course depending on the mode of the course, and focuses on motivational intensity, desire to learn Spanish, attitudes towards learning Spanish and attitudes towards the teacher and curriculum. Students were asked to select an option for each statement according to the amount of agreement or disagreement with that item, in a scale from "strongly disagree" to "strongly agree".

Since the present study aimed to investigate motivation in relation to the context in which the L2 teaching takes place, items regarding integrativeness, instrumental orientation, and parental encouragement were not included in the instrument used in this study. Only those items that referred to factors that are subject to the educational setting were considered useful, and therefore only four major sections were maintained in the adapted AMTB employed in this study: Motivational Intensity (i.e., how much effort people reportedly expend in learning the language), Desire to Learn Spanish (i.e., how much enjoyment people report feeling when they learn the language), Attitudes Towards Learning Spanish (i.e., how much personal investment in succeeding in the language people claim for themselves) and Attitudes Towards the Teacher (i.e., how much the role of the teacher affects the student's learning experience). The instrument adapted for the present study consists of 32 items with the same seven response options in the original AMTB to determine students' level of agreement with each item statement. Additionally, the questionnaire items were modified to focus on Spanish as the target language and the setting where students learn, including both face-to-face and online instruction. The language of the items was also simplified to make them more meaningful and contextually relevant for the participants.

#### **4.4. Data analysis procedures**

The answers were analyzed quantitatively to determine if students reported experiencing less motivation during the online class sessions than in the in-person sessions. Some of the items of the questionnaire were comparative, targeting specific features and asking about them in both settings, online and face-to-face. The researcher compared the percentages of the participants who agreed or disagreed with these comparative items to determine which setting was less motivating and what factors they identified as motivating or demotivating in each setting.

### **5. RESULTS**

The results from the first section of the motivation questionnaire, which focuses on students' desires and attitudes more generally, are shown in Table 1. The highest score was given to

the attitude towards the teacher, which the students situated at 97.88 out of 100, meaning that the students expressed a considerably positive view of the teacher. Although not negative, the lowest scores were given to interest in learning a foreign language in general, situated at 65.29 in the scale, and their desire to learn the Spanish language specifically, positioned at 65.59. However, attitudes were somewhat higher in favorability than desire, since their attitude towards learning the Spanish language was placed at 74.29, and their attitude towards the Spanish course at 75.71.

My interest in foreign languages is	65.29
My desire to learn Spanish is	65.29
My attitude toward learning Spanish is	74.29
My attitude toward my Spanish teacher is	97.88
My attitude toward my Spanish course is	75.71
My motivation to learn Spanish is	68.94

Table 1. First part of motivation questionnaire

As described above, the second part of the questionnaire is concerned with students' feelings regarding their Spanish course. The results of the responses to this portion of the questionnaire are presented in Table 2 and Table 3 below. As shown in Table 3, questions 1, 3, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 17, 19, 21, 23, and 25 of the motivation questionnaire were used to gather data about students' level of motivation in the physical classroom. In contrast, questions 2, 4, 6, 8, 11, 13, 16, 18, 10, 22, 24, and 26 asked students about their motivation in the online language class, as shown in Table 4. For the sake of presentation, the categories were collapsed into "Agree" and "Disagree".

Questions	Agree	Disagree
1. I have a strong desire to go to my in-person Spanish class.	88.24%	11.76%
3. I feel like the Spanish class is really a waste of time.	11.76%	88.24%
5. Studying Spanish is not enjoyable.	11.76%	88.24%
7. I don't think my Spanish teacher is very good.	0%	100%
9. I would rather spend more time in the online Spanish class instead of in-person.	26.41%	73.59%
10. I think my Spanish class is boring.	5.88%	94.12%
12. I enjoy the activities of our Spanish class much more in-person than online.	76.47%	23.53%
14. My Spanish teacher has a more dynamic and interesting teaching style when in-person.	100%	0%
17. When I have a problem understanding something in my Spanish class, I prefer being in-person to ask my teacher for help.	94.12%	5.88%
19. I think that learning Spanish is dull.	5.88%	94.12%
21. I look forward to the time I spend in Spanish in-person class.	88.24%	11.76%
23. I have a hard time thinking of anything positive about my Spanish class.	0%	100%
25. Spanish is one of my favorite in-person courses.	95.12%	5.88%

Table 2. Motivation in the in-person classroom

Questions	Agree	Disagree
2. I have a strong desire to go to my online Spanish class.	58.83%	41.17%

4. I feel like the Spanish class online is really a waste of time.	23.53%	76,47%
6. Studying Spanish online is not enjoyable.	41.49%	58.81%
8. I don't think my Spanish teacher is very good when the class is online.	0%	100%
9. I would rather spend more time in the online Spanish class instead of in-person.	26.41%	73.59%
11. I think my Spanish class online is boring.	41.17%	58,83%
13. I enjoy the activities of our Spanish class much more online than in-person.	23.53%	76.47%
15. My Spanish teacher has a more dynamic and interesting teaching style when online.	35.59%	64.71%
16. When I have a problem understanding something in my Spanish class, I prefer the online version to ask my teacher for help.	23.53%	76.47%
18. Being online has made me lose desire to know Spanish.	35.29%	64.71%
19. I think that learning Spanish online is dull.	47.06%	52.95%
22. I look forward to the time I spend in Spanish online class.	41.17%	58.83%
24. I have a hard time thinking of anything positive about my online Spanish class.	17.64%	82.36%
26. Spanish is one of my favorite online courses.	52.95%	47.05%

Table 3. Motivation in the online classroom

The results of this second part of the questionnaire indicate a clear distinction between the levels of motivation in the in-person classroom and in the online course. Students indicated a stronger desire to attend in-person classes (88.23%) in comparison to attending the online sessions (58.83%). The majority of students (73.59%) did not agree with the item: "I would rather spend more time in the online Spanish class instead of in-person", and a similarly high percentage agreed that they enjoyed the activities of the Spanish class much more in-person than online (76.47%). More than half of the participants (64.71%) asserted that being online made them lose desire to learn Spanish. When asked about their attitude regarding attending the class, 88.24% of the students looked forward to the time they spend in the Spanish in-person course. However, this percentage dropped substantially when asked about the online setting, when only 41.17% agreed with the fact that they looked forward to going to class. 47.06% of the participants thought that learning in the online setting was dull, which is a high percentage compared to those who considered that learning Spanish in-person was dull, only 5.88%. When asked about the instructor, all students thought that the Spanish teacher had a more dynamic and interesting teaching style when in-person. In the same way, not one of the 18 participants of the study thought that learning Spanish was boring, but when asked about learning Spanish online, 41.17% thought it was. Another feature that was considered in previous research as having an influence on students' motivation is asking the instructor for help. The great majority of participants (94.12%) preferred being physically in front of the teacher to ask questions when they did not understand something in Spanish. Finally, 95.12% of students agreed that Spanish was one of their favorite in-person courses, a percentage that dropped when they were asked the same question but about the online class, an item with which 52.95% of students agreed.

As a conclusion, it can be said that the features of the online lessons decreased students' motivation, affecting their attitudes towards the teacher, their interest in the course and learning activities, and their desire to attend the lessons.

## **6. DISCUSSION**

The discussion of results will address the two research questions of this study: (Q1) whether students experience less motivation in online synchronous language classes compared to in-person, and (Q2) what factors students associate with motivation.

According to previous literature on motivation and online learning, students' attitudes towards the course can be affected by the mode of instruction. Some researchers have found a positive impact of the online setting on student's motivation, (Almaleki et al. 2021; Konecki, 2020) while some others have found a detrimental effect (Aldossari & Altaihab, 2022; Esra & Sevilén, 2021; Ozer & Badem, 2022). The current study has found several factors of the online classes that have negatively impacted the motivation of the participants.

When analyzing motivation in the online setting, the role of the teacher has been found to be pivotal. Consistent with previous research such as Ushida (2005) and Selvi (2010), responses to the items related to "Teacher Competence" in the motivation questionnaire showed a positive attitude towards the instructor. Since the totality of students disagreed with the item "I don't think my Spanish teacher is very good when the class is online", it could be said that instructor evaluation was positive. However, a 100% of the participants also agreed that the teacher had a more dynamic and interesting teaching style when the class took place in-person, which pointed to the instructor's competence online as a source of demotivation for the students.

Previous researchers, such as Mullen and Tallent-Runnels (2006), Aldossari and Altaihab (2022) and Esra and Sevilén (2022) identified boredom as a potential problem for maintaining online students' motivation, mentioning the need for enjoyment to sustain self-determination. This perspective aligns with the current study, since a sizable number of students (47.17%) thought that learning Spanish online was boring or dull, a high number when compared to the same question asked about the in-person class, to which only 5.88% agreed. In this sense, it can be said that the online context affects course evaluation. However, only a 23.53% of the students in this study believed the Spanish online class was a waste of time, indicating that, even though it might be less motivating than in-person, the course material was still found relevant for their education.

Even though research has indicated that the online context affects students' perceptions of the course, their desire to attend class does not seem to be affected by the online context. While previous research has sometimes reported consistent or even higher motivation in online contexts (Aldossari & Altaihab, 2022; Muslimin & Harintana, 2020), the results of the current study were not in line with previous findings. 73.59% of the students would have preferred to spend more time in in-person classes. Moreover, a considerable difference was found in the level of desire to attend the Spanish class: 83% presented a strong desire to

be present in the online sessions, while 88.23% reported a strong interest to attend class when it was held in-person.

Some distance education instructors are concerned about involving various interesting teaching and learning materials, precisely with the purpose of engaging students. Previous research has emphasized that visually attractive materials sustain motivation online (Aldossari & Altalhab's, 2022; Konecki, 2020; Almaleki et al., 2021). Having this in mind, the results of the present study might point to the lack of rich online activities during the online sessions, since 76.47% of participants agreed that they enjoyed the Spanish learning activities much more when they took place in-person.

Communication in the online classroom can be disturbed by the lack of face-to-face interaction (Kaisar & Chowdhury, 2020; Valizadeh, 2021). This can be considered a crucial factor when it affects the interaction between teacher and student, especially when a problem arises. However, previous research has not found the online context to be a problematic environment to ask for help (Aldossari & Altaihab, 2022; Esra & Sevilen, 2022). However, results of the current study show that 94.12% of students preferred being in-person to ask the teacher for help when they have issues, while only 23.53% preferred the online setting, aligning with the results of previous studies and showing that the in-person setting is considered less threatening for students to present their problems to the instructor.

Preferences for the in-person mode of instruction seem to be consistent across research (Aldossari & Altalhab, 2022; Bataineh & Mayyas, 2017). In the present study, a clear preference towards the in-person lessons can be identified. 95.12% of the participants thought that Spanish was one of their favorite in-person courses, while this percentage decreased when asked about the online version, with only 52.95% of the participants in favor. Overall, the findings point to a decline in motivation during online sessions, with 35.29% of students reporting a loss of desire to learn Spanish due to the shift to online classes, which indicates a clear decrease in motivation brought by the virtual lessons and a preference toward the face-to-face educational context.

Taken together, the results of this study underscore the centrality of the teacher's role, the need for engaging instructional materials, and the pivotal importance of face-to-face interaction to sustain student motivation when learning a foreign language.

## **7. LIMITATIONS**

The main aim of the present study was to assess the factors that affect the motivation of students in a hybrid Spanish as a second language university course. Certain limitations were identified.

First, the sample size was very limited ( $n=18$ ). This restricts the generalizability of the results. However, the study can be regarded as a pilot, needing future research with larger samples to achieve more significant findings. In addition, it is worth noting that the participants of this study did not choose to take the Spanish course freely, since it was a degree requirement. This fact limits the applicability of the findings to other contexts. The course itself was also originally designed as an in-person class, and only three weeks were taught online. Students were not aware of this when enrolling, which may have influenced

their levels of motivation. Moreover, not all students attended the same number of sessions during the online period, and this different exposure to the hybrid mode may have varied their motivation as well.

Another limitation is related to the role of the researcher as both teacher and investigator, which may have influenced students' responses due to possible concerns about their grades and relationship with the instructor. Furthermore, other variables such as gender, which were not included in the study, might have affected the results as well.

The design of the questionnaire also presents limitations. The fact that the questionnaire was adapted from several sources without testing for reliability means that the validity of the results is uncertain compared to standardized tools. Moreover, the absence of open-ended questions or interviews with participants limits the depth of the insights that could be obtained. Finally, the grouping of seven alternatives into two categories when presenting the results might have reduced the precision of the instrument.

Finally, including teachers' perspectives could enrich future studies. In this case, the opinions of instructors reported in previous research were useful in interpreting results. Gathering data directly from teachers would provide a more comprehensive understanding of the factors influencing motivation in hybrid language learning contexts.

## **8. CONCLUSION**

Online instruction brings with it numerous alterations in education. This research gathers some of the main factors affecting the motivation of language students enrolled in a Spanish for beginners' course at university level students' motivation and the factors affecting it were analyzed. Motivation was also impacted by the online mode of instruction, since students reported being less motivated in that context than in the in-person setting.

This study has highlighted the relevance of the role of the teacher in online instruction. Many participants agreed that the teacher did not present an interesting or dynamic style when compared to the in-person lessons. Some others thought that learning Spanish online was more boring or dull than in-person and reported losing desire to learn Spanish due to the incorporation of online lessons in the course. For these reasons, the creation of attractive, interactive, and visually appealing learning materials should be considered a priority for online instructors.

Moreover, the in-person setting was selected by participants in the study as the more suitable environment to ask the instructor for help in case of misunderstanding. Many students might decide to remain silent when a question arises in the online setting. In order to prevent students from hesitating to ask questions, it would be advisable for instructors to provide more time for queries before and after each online activity, or to emphasize the availability of office hours for those students who might not venture to ask their questions directly during class time. Enabling students to work on instructional activities in pairs or small groups can also be a solution for this issue. Students might be less hesitant to ask for the instructor's help in front of a smaller number of people. Lastly, dedicating a brief section

at the end of the class period for questions or can be a solution for those who might want to ask for help without interrupting the pace of the lesson.

With these improvements, a healthy environment in which a full learning process can be forged would be achieved. By prioritizing motivational strategies and addressing the diverse needs of learners, educators can inspire a genuine passion for language learning. This would not only enhance academic outcomes but also equip individuals with the cultural and communicative skills necessary to thrive in an interconnected world.

## **9. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS**

Results found in the present study contribute to the understanding of how online second language instruction can affect motivation in students. It can inform instructors and course designers in terms of practical implications, which will be discussed below.

First, this study highlights the relevance of the teacher's role in online instruction. Students perceived the teacher's style as more dynamic and engaging in person, suggesting that teacher presence and delivery of the class need to be carefully adapted for the online environment. Institutions should provide training and support for instructors in the use of digital tools and multimedia resources which can replicate the immediacy and energy of the physical classroom.

Second, students' desire to learn Spanish was significantly lower than their positive attitudes towards the teacher or the course. While the relationship between teachers and students is a key motivational driver, it has proven to be insufficient to sustain motivation. Teachers should design tasks that connect the language to the student, for example through culturally rich content. Online learning should be reimaged to take advantage of unique affordances such as collaborative writing tools, gamified tasks, or virtual exchanges rather than be treated as an inferior version of face-to-face instruction.

Third, students' selected in-person settings as more suitable to ask the instructor for help in case of misunderstanding. Instructors should provide more time for queries before and after each online activity and enable students to work on instructional activities in pairs or small groups. Additionally, offering anonymous channels (e.g., Google Forms, Mentimeter, Kahoot) might help hesitant students.

Taken together, these findings emphasize the pivotal role of the teacher, the importance of interactive and student-centered tasks, and the necessity of addressing affective factors in online language learning. By adapting pedagogical strategies to sustain motivation, instructors can create a more engaging and supportive environment for students.

## **REFERENCES**

Akcaoglu, Mete, & Lee, Eunbae (2016). Increasing social presence in online learning through small group discussions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 1-17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2293>

Akram, Huma, & Li, Shengji (2024). Understanding the role of teacher-student relationships in students' online learning engagement: Mediating role of academic motivation. *Perceptual and Motor Skills*, 131(4), 1415-1438. <https://doi.org/10.1177/00315125241248709>

Aldossari, Sita, & Altalhab, Sultan (2022). Distance learning during COVID-19: EFL Students Engagement and Motivation from Teachers Perspectives. *English Language Teaching*, 15(7), 1-85. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1352566>

Ally, Mohamed (2008). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2nd ed., pp. 15-44). AU Press. [https://www.aupress.ca/app/uploads/120146\\_99Z\\_Anderson\\_2008-Theory\\_and\\_Practice\\_of\\_Online\\_Learning.pdf](https://www.aupress.ca/app/uploads/120146_99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf)

Almaleki, Deyab A., Alhajaji, Rahma A., & Alharbi, Malak A. (2021). Measuring Students' Interaction in Distance Learning Through the Electronic Platform and its Impact on their Motivation to Learn During Covid-19 Crisis. *International Journal of Computer Science & Network Security*, 21(5), 98-112. <https://doi.org/10.22937/ijcsns.2021.21.5.16>

Bates, Anthony W. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.

Coman, Claudiu, Tîru, Laurențiu Gabriel, Meseșan-Schmitz, Luiza, Stanciu, Carmen, & Bularca, Maria Cristina (2020). Online teaching and learning in higher education during the Coronavirus pandemic: Students' Perspective. *Sustainability*, 12(24), 10367. <https://doi.org/10.3390/su122410367>

Dimas, Susana (2024). *The Impact of Flipped Learning on the Language Performance and Attitudes of Beginning Spanish as a Second Language Learners*. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 18(36), 142-168. <https://doi.org/10.26378/rnlael1836561>

Dörnyei, Zoltán (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>

Esra, Meşe, & Sevilen, Çiğdem (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(1), 11-22. <http://bit.ly/3HN6vW>

Evişen, Nilüfer, Akyilmaz, Öznur, & Torun, Yeliz (2020). A case study of university EFL preparatory class students' attitudes towards online learning during Covid-19 in Turkey. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 73-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/quebd/issue/59201/803017>

Gardner, Robert C. (1985). *The attitude/motivation test battery: Technical report*. University of Western Ontario. <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>

Guilloteaux, Marie José, & Dörnyei, Zoltán (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>

Harandi, Safiyeh Rajaei (2015). Effects of e-learning on students' Motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 181, 423-430. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.905>

Harmer, Jeremy (1991). The practice of English language teaching: Motivational differences. Longman.

Hartnett, Maggie, St George, Alison, & Dron, John (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38. <https://www.erudit.org/en/journals/irrodl/2011-v12-n6-irrodl05121/1067476ar/abstract/>

Jiang, Peijun, Namaziandost, Ehsan, Azizi, Zeinab, & Razmi, Mohammad Hasan (2023). Exploring the effects of online learning on EFL learners' motivation, anxiety, and attitudes during the COVID-19 pandemic: a focus on Iran. *Current Psychology*, 42(3), 2310-2324. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04013-x>

Knowles, Evelyn, & Kerkman, Dennis (2007). An investigation of students' attitude and motivation toward online learning. *InSight: A Collection of Faculty Scholarship*, 2, 70-80. <https://eric.ed.gov/?id=EJ864281>

Konecki, Mario (2020). Impact of distance learning on motivation and success rate of students during the COVID-19 pandemic. In 2020 43rd International Convention on Information,

*Communication and Electronic Technology*, (pp. 813-817).  
[10.23919/MIPRO48935.2020.9245406](https://doi.org/10.23919/MIPRO48935.2020.9245406)

Masgoret, Anne Marie, & Gardner, Robert. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(S1), 167-210. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00227>

Mondol, M. Shamim, & Mohiuddin, Mohammad Golam (2020). Confronting Covid-19 with a paradigm shift in teaching and learning: A study on online classes. *International Journal of Social, Political and Economic Research*, 7(2), 231-247. <https://doi.org/10.46291/IJOSPERvol7iss2pp231-247>

Mullen, Gayle E., & Tallent-Runnels, Mary K. (2006). Student outcomes and perceptions of instructors' demands and support in online and traditional classrooms. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.08.005>

Muslimin, Afif Ikhwanul, & Harintama, Fitrania (2020). Online learning during pandemic: Students' motivation, challenges, and alternatives. *Loquen English Studies Journal*, 13(2), 60-68. <http://dx.doi.org/10.32678/loquen.v13i02>

Ozer, Omer, & Badem, Nebahat (2022). Student Motivation and Academic Achievement in Online EFL Classes at the Tertiary Level. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 361-382. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/256727>

Park, Ji-Hye, & Choi, Hee Jun (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217. <https://www.jstor.org/stable/jeduchtechsoci.12.4.207>

Pasion, Rita, Dias-Oliveira, Eva, Camacho, Ana, Morais, Catarina, & Campos Franco, Raquel (2021). Impact of COVID-19 on undergraduate business students: A longitudinal study on academic motivation, engagement and attachment to university. *Accounting Research Journal*, 34(2), 246-257. <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/16706/1/ART Ana Camacho.pdf>

Plaisance, Michelle (2018). Online course delivery. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0129>

Ryan, Richard, & Deci, Edward L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78. [https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SpanishAmPsyCh.pdf](https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsyCh.pdf)

Schunk, Dale H., & Usher, Ellen L. (2012). Social cognitive theory and motivation. *The Oxford handbook of human motivation*, 2, (pp.11-26). <http://bit.ly/40mB0XW>

Schunk, Dale H., Meece, Judith R., & Pintrich, Paul R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Education.

Selvi, Kiyemet. (2010). Teachers' competences. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175. <https://culturajournal.com/wp-content/uploads/2023/08/Cultura-7-1-12.pdf>

Shen, Zijun, Lai, Minjie, & Wang, Fei (2024). Investigating the influence of gamification on motivation and learning outcomes in online language learning. *Frontiers in Psychology*, 15, 1295709. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1295709>

Spolsky, Bernard (1990). Introduction to a colloquium: The scope and form of a theory of second language learning. *TESOL quarterly*, 24(4), 609-616. <https://doi.org/10.2307/3587110>

Subekti, Adaninggar Septi (2021). L2 learning online: Self-directed learning and gender influence in Indonesian university students. *Journal of English Educators Society*, 7(1), 10-17. <https://bit.ly/3PJ14c>

Sun, Zhijie, & Mu, Bingyu (2023). Motivating online language learning: exploring ideal L2 self, grit, and self-efficacy in relation to student satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1293242>

Ünal, Burcu, Kavanoz, Suzan, & Altas, Ezgi Aydemir (2024). Unlocking potential: Assessing motivation, learning strategies, and cognitive load in flipped learning during online teaching in higher education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 12(4), 1006-1031. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1443576>

Ushida, Eiko (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO journal*, 49-78. <https://bit.ly/40Fiw6w>

Wighting, Mervyn J., Liu, Jing, & Rovai, Alfred P. (2008). Distinguishing sense of community and motivation characteristics between online and traditional college students. *Quarterly review of distance education*, 9(3), 285-295. <https://www.proquest.com/docview/231200398?fromopenview=true&pq-origsite=qscholar&sourcetype=Scholarly%20Journals>

Xie, Kui, Debacker, Teresa K., & Ferguson, Catherine (2006). Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 34(1), 67-89. <https://doi.org/10.2190/7BAK-EGAH-3MH1-K7C6>

Xhaferi, Brikena, & Xhaferri, Gëzim (2022). Motivation in online learning during covid-19 pandemic: A case study of seeu in north Macedonia. *Proceedings on Engineering Sciences*, 4(2), 157-166. <https://doi.org/10.24874/pes04.02.006>

Yoshida, Hiroki, Tani, Seiji, Uchida, Tomoko, Masui, Jitsuko, & Nakayama, Akira (2014). Effects of online cooperative learning on motivation in learning Korean as a foreign language. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(6), 473-477. <https://ijiet.org/papers/453-F009.pdf>

## **Influencia de la modalidad oral y escrita en lengua española sobre el rendimiento académico y el grado de vinculación afectiva**

### ***Influence of oral and written Spanish language skills on academic performance and the degree of emotional bonding***

**Rocío Bartolomé Rodríguez**

*Universidad Autónoma de Madrid*

[rocio.bartolome@uam.es](mailto:rocio.bartolome@uam.es)

#### **RESUMEN**

Este artículo analiza si el tipo de modalidad oral o escrita influye sobre el rendimiento académico de los estudiantes y sobre el grado de vínculo que se establece entre los mismos cuando desempeñan trabajos colaborativos. Se pidió la realización de un trabajo grupal oral y otro escrito a un grupo de estudiantes de primer curso de enseñanzas universitarias y un trabajo oral a otro grupo de estudiantes universitarios de segundo curso que cursan una asignatura de Lengua Española. A la finalización de los trabajos se pasó un cuestionario para conocer su grado de vínculo durante la realización de las tareas. Se obtuvieron 75 cuestionarios. Se utilizaron rúbricas de evaluación para puntuar los trabajos y obtener el rendimiento académico. Los resultados muestran que sí hay diferencias significativas entre la nota obtenida y el tipo de trabajo (oral o escrito). Sin embargo, no hay diferencias significativas en el grado de vinculación afectiva en función del tipo de trabajo. Se concluye que se debe dedicar más tiempo en el aula a la enseñanza de la expresión escrita y, además, se deben fomentar actividades colaborativas que permitan el desarrollo de habilidades sociales.

Palabras clave: lengua española; expresión oral; expresión escrita; vínculo afectivo; rendimiento académico

#### **ABSTRACT**

*This article analyses whether the type of oral or written modality influences students' academic performance and the degree of connection established between them when they carry out collaborative work. A group of first-year university students was asked to complete an oral and a written group assignment, and another group of second-year university students was asked to complete an oral assignment. Upon completion of the assignments, a questionnaire was administered to determine the degree of bonding during the tasks. A total of 75 questionnaires were obtained. Assessment rubrics were used to score the assignments and determine academic performance. The results show that there are significant differences between the marks obtained and the type of work (oral or written). However, there are no significant differences in the degree of emotional connection depending on the type of work. It is concluded that more time should be devoted in the classroom to teaching written expression, and also collaborative activities that allow for the development of social skills should be encouraged.*

Keywords: Spanish language; oral expression; written expression; emotional bond; academic performance

## 1. INTRODUCCIÓN

La oralidad y la escritura son dos modalidades de expresión que se adquieren en momentos diferentes del desarrollo de la persona. La oralidad es natural, consustancial al ser humano, constitutiva de la persona como miembro de una especie y no requiere de un aprendizaje formal. Se “aprende” a hablar a los pocos años del nacimiento como parte del proceso de socialización. Por su parte, la escritura se aprende, no se adquiere. Está sometida a un aprendizaje institucionalizado en centros educativos y exige un adiestramiento y una preparación específica (Calsamiglia y Tusón, 2001). La escritura es un proceso largo y lento que requiere tiempo. Tiempo para generar ideas (pensar en lo que queremos contar), marcar unos objetivos (pensar en la persona lectora, en lo que queremos conseguir de él o transmitirle), organizar las ideas y planificar su disposición, redactarlas en un primer borrador, revisarlas (con compañeros, con los docentes, individualmente), corregir las incorrecciones de forma y contenido, y redactar el texto final. Debido a estas diferencias entre oralidad y escritura, en esta investigación se plantea el análisis de si el tipo de modalidad oral o escrita influye sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otro lado, está ampliamente demostrado desde la neuroeducación que las emociones positivas en clase favorecen el aprendizaje (Danner, Snowdon y Friesen, 2001; Erk et al., 2003; Fredrickson, 2009; Dolcos et al., 2016). Una fuente de emociones positivas es el vínculo afectivo que se crea entre el estudiantado durante el trabajo cooperativo. Sin embargo, no siempre el estudiantado está dispuesto a trabajar en grupo, ya que son muchos los problemas que se encuentran: problemas de actitudes (individualismos; falta de interés, responsabilidad, implicación y compromiso; no cumplir los tiempos marcados por el grupo, etc.); problemas de estilo (diferentes estilos de escritura entre los miembros del grupo; falta de coherencia y creatividad por parte de algunos miembros del grupo; baja calidad de los contenidos, etc.); problemas de comunicación (no responder a los mensajes, no conocerse unos a otros, ausencias en las reuniones, planteamiento de excusas para eludir responsabilidades, etc.) y problemas de creencias (perfeccionismo, sensación de que uno hace todo el trabajo mientras otros no hacen nada, etc.) (Autor, 2022: 681).

A estos problemas hay que sumar la dificultad de la tarea. Por lo dicho más arriba, creemos que las actividades de expresión escrita son más difíciles de realizar que las de expresión oral y esto puede agravar de alguna manera los problemas del trabajo en grupo. Por ello, en este trabajo se pretende investigar si el tipo de trabajo influye en el grado de vinculación afectiva entre los integrantes de un grupo. En este punto, conviene puntualizar que en la metodología de esta investigación se ha diferenciado entre grupo de trabajo y equipo de trabajo. Se considera que el grupo de trabajo se caracteriza por un liderazgo fuerte e individualizado, mientras que el equipo de trabajo se rige por un liderazgo compartido. En el grupo, los resultados son vistos como suma del esfuerzo individual. En el equipo los resultados se toman y evalúan como producto de un esfuerzo conjunto de sus miembros. En el grupo, el trabajo colectivo se considera como algo inevitable o, incluso, un mal necesario. Sin embargo, en el equipo el trabajo colectivo se observa como una oportunidad y se disfruta. El grupo se encuentra centrado principalmente en la tarea, mientras que el equipo se centra en la tarea y en el soporte socioemocional de sus miembros (De Faria Mello, 1998, citado en Gómez Mújica y Acosta Rodríguez, 2003). Ese

soporte socioemocional hace que también se distinga el grupo del equipo por el establecimiento del vínculo afectivo en el caso del equipo.

En resumen, los objetivos de esta investigación son dos: a) averiguar la relación entre el grado de vinculación afectiva entre las y los integrantes de un grupo/equipo de trabajo y el tipo de trabajo realizado por dos grupos de estudiantes universitarios de primer y segundo curso de estudios universitarios, y b) averiguar el grado de relación entre el rendimiento académico (la nota) y el tipo de trabajo (de expresión oral o escrita) dentro de una asignatura de Lengua Española. Para ello, se establecen las siguientes hipótesis que se deducen de lo explicado más arriba. En primer lugar, se considera que la mayoría del estudiantado percibirá que pertenece a un grupo más que a un equipo en términos del vínculo que se establece entre los integrantes del grupo de trabajo. La razón es que provienen de una enseñanza orientada al resultado (Bachillerato) donde lo que prima es la nota obtenida (resultado) en el proceso de enseñanza y no el proceso de aprendizaje en sí mismo. Esto hace que los estudiantes no estén entrenados en habilidades blandas y carezcan de habilidades sociales.

La segunda hipótesis es que se estima que sí habrá diferencias significativas entre el rendimiento académico (nota obtenida en los trabajos) en función de la modalidad de expresión (oral o escrita), siendo peor la nota correspondiente a la expresión escrita. Y la tercera hipótesis plantea que sí habría diferencias significativas entre la modalidad de trabajo (oral o escrita) y el grado de vinculación afectiva entre las y los integrantes del grupo/equipo de trabajo. El motivo es que la dificultad del trabajo escrito conllevaría mayores problemas de coordinación por parte de los miembros del grupo y esto afectaría al grado de vinculación afectiva que podrían sentir. Antes de mostrar los resultados, se describen a continuación algunos aspectos teóricos destacados sobre el rendimiento académico que se han tenido en cuenta para la investigación.

## 2. MARCO TEÓRICO

El origen del concepto de rendimiento se sitúa en el modelo económico industrial. Este modelo mide la eficiencia del desempeño de los trabajadores, procesos de producción, servicios, etc., a partir de dimensiones objetivas y de la creación de escalas. Los resultados que se obtienen en esas mediciones determinan promociones, salarios, apoyos y méritos. En general, con este proceso se busca aumentar la productividad y la calidad de esos trabajadores, procesos de producción y servicios. Con el paso del tiempo este modelo de medición de la eficiencia, productividad y calidad se trasladó a distintos ámbitos sociales, entre ellos el educativo. Morales, Morales y Holguín (2016), advierten de este sesgo economicista de la educación:

En la esfera de la educación el rendimiento como criterio de racionalización de la productividad y calidad de la educación, tiene que ver con la cuantificación del rendimiento de sus distintos insumos: procesos, recursos y actores; persiguiendo como fin, poner en términos de cifras su contribución al desarrollo económico y social. (2016: 2)

De hecho, en la universidad (aunque también en otros ámbitos educativos) estamos acostumbrados a las escalas, los *rankings*, las encuestas, etc. Todo es medible en términos de resultados y eficiencia.

Las escalas de medición se aplican tanto a estudiantes (a través de las calificaciones), como a docentes (encuestas del estudiantado sobre el desempeño de los docentes, programas de evaluación del docente como DOCENTIA) o instituciones. En España el RUCT

(Registro de Universidades, Centros y Títulos) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) son los organismos que evalúan los programas españoles de educación superior, pero este trabajo se va a centrar en el rendimiento académico de los estudiantes.

## **2.1. Definición de rendimiento académico**

No hay una definición precisa de rendimiento académico. Esta es una tarea compleja si se tiene en cuenta que algunos autores y autoras usan de manera indistinta conceptos que otros investigadores usan de manera sinónima. Es el caso de los conceptos de rendimiento escolar y aprovechamiento escolar. En las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX, se podía considerar el aprovechamiento escolar como una variable o indicador del rendimiento escolar, mientras que en otros casos eran considerados conceptos idénticos (Camarena, Chávez y Gómez, 1985).

Antes de definir qué es el rendimiento académico, Barraza Macías (2018: 14-16) apunta la necesidad de distinguir entre aprendizaje y rendimiento académico. El aprendizaje es un constructo teórico que se puede definir desde diferentes perspectivas (p. ej. constructivista, conductista o cognoscitivista). Mientras que el rendimiento académico es una variable no teórica “con un contenido empírico derivado de una conceptualización que, desafortunadamente, suele presentar la mayoría de las veces problemas de delimitación o contenido”. Barraza se refiere al hecho de que a veces se utilizan como sinónimos *rendimiento académico* y otros términos como *aptitud escolar*, *desempeño académico* o *rendimiento escolar*. Sin embargo, a veces se reserva el concepto de *rendimiento académico* para los estudios universitarios y *rendimiento escolar* para la educación básica, de ahí la imprecisión y vaguedad en que se puede incurrir al definir este concepto.

No obstante, aportamos algunas definiciones de varios investigadores. Edel Navarro (2003: 12) lo conceptualiza como “un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje”. Torres y Rodríguez (2006: 262) definen el rendimiento académico como “el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma (edad y nivel académico), generalmente medido a través del promedio escolar”. Humberto de Spinola (1990) considera que el desempeño académico es “el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando el estudiante” (citado en Garzón *et al.*, 2010: 85-86).

Por tanto, tomando como referencia todas las definiciones anteriores podemos concluir que el rendimiento académico consiste en la recogida de datos cuantitativos y cualitativos que nos ayudarán a determinar si se ha alcanzado el nivel de conocimientos deseado y expresado por los docentes en las metas, logros u objetivos de aprendizaje. Esta será la definición que guiará esta investigación.

## **2.2. Variables que influyen en el rendimiento académico**

La lista de variables que pueden influir en el rendimiento escolar es muy amplia, va desde lo personal hacia lo sociocultural, pasando por lo social e institucional. Algunos autores y autoras equiparan rendimiento académico con éxito escolar y aducen numerosas variables que influyen en él. Un ejemplo de ello son las variables que recoge la figura 1 de González-Pienda (2003: 248):

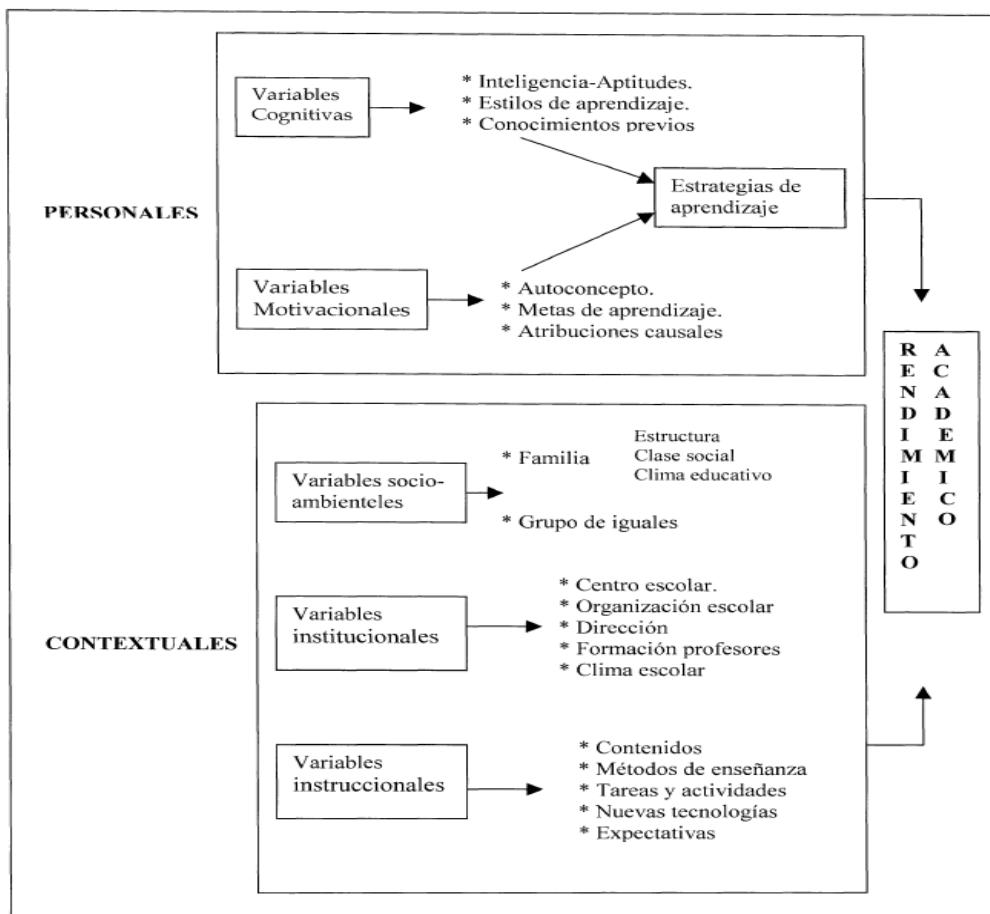


Figura 1. Variables que condicionan el rendimiento académico (González-Pienda, 2003, p. 248)

González-Pienda (2003) señala dos tipos de variables principales como las que más inciden sobre el rendimiento académico: las personales y las contextuales. Dentro de las personales están las cognitivas y motivacionales, y dentro de las contextuales destacan las socioambientales, las institucionales y las instruccionales. Para esta investigación, interesan especialmente las instruccionales, en concreto las referidas a la metodología didáctica, así como las socioambientales, específicamente, el grupo de iguales.

A estas variables, Edel Navarro (2003) añade otras como el autocontrol y las habilidades sociales. El autocontrol está relacionado con la función ejecutiva del control del impulso, se refiere a nuestra capacidad para actuar de manera reflexiva y racionalizar las propias emociones. Las habilidades sociales no son solo un indicador del éxito o fracaso escolar, sino también del éxito en las relaciones sociales adultas. Hartup (1992) (citado en Edel Navarro, 2003: 0) sugiere que:

el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros. Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo.

Es por ello por lo que algunas investigadoras como Katz y McClelland (1991) proponen que las habilidades sociales sean la primera de las cuatro asignaturas básicas de la educación, junto con la lectura, la escritura y la aritmética.

Pero no solo las variables anteriormente mencionadas influyen en el rendimiento académico. Luna, Gómez y Lasso (2012) presentan una serie de estudios donde se aduce una larga lista de factores que afectan al rendimiento académico: altas expectativas del personal docente con respecto al desempeño escolar de sus estudiantes, deberes, nivel económico y cultural de las familias, estudiar en instituciones privadas, en jornada matutina, tener padres mayores de edad, con mayores ingresos, más involucrados con su vida escolar y que tenían altas expectativas sobre su desempeño académico, mantener una dieta nutritiva, hábito de lectura en casa, alta motivación hacia las actividades escolares, expectativas altas sobre su propio desempeño académico, tener menor edad en relación a su grupo y haber cursado un año preescolar (Carvallo, 2006); la escolaridad de los padres, el nivel de ingreso económico familiar, el tipo de secundaria de donde proviene el estudiantado y el historial académico del estudiante en esas instituciones (Hernández, Márquez y Palomar, 2006); la ansiedad y el autoconcepto académico (Hernández, Coronado, Araujo y Cerezo, 2008); o la atención plena (León, 2008), y así podríamos seguir con una larga lista de factores que afectan al rendimiento académico (consumo de videojuegos, consumo de sustancias, hábitos de lectura, etc.).

Siguiendo la terminología de González-Pienda (2003) (ver figura 1 más arriba), esta investigación se centrará en las variables contextuales, en concreto, en dos variables instruccionales, que se llamarán académicas (el tipo de tarea que los estudiantes tienen que realizar (exposición oral o artículo escrito de investigación) y la nota obtenida en esos trabajos), y dos variables socioambientales relacionadas con el grupo de iguales, que se llamarán afectivas: el grado de vinculación entre los miembros del grupo (valorado de 1 a 10 por cada estudiante) y el tipo de colectivo (grupo o equipo) con el cual los individuos se sienten más identificados.

### **2.3. Instrumentos de medida del rendimiento académico**

La pregunta que surge en este punto es: ¿cómo se mide el aprendizaje o el rendimiento académico del estudiantado? Lo más frecuente es medirlo con las calificaciones asignadas por los profesores a una determinada prueba. Sin embargo, este procedimiento podría no ser el más indicado porque las pruebas normalmente no están estandarizadas y su nivel de confiabilidad es bajo, ya que la mayoría de ellas no se somete a pruebas de congruencia, estabilidad, objetividad y constancia (Willcox, 2011). No obstante, dado que sería imposible para los docentes someter todas las tareas evaluativas que hacen en clase a estos procedimientos de validación, se considerarán las calificaciones en esta investigación como “un parámetro de medición que sugiere el rendimiento del alumno en determinada materia” (*ibidem*: 2).

A pesar de que las calificaciones quizá no sean el mejor indicador del rendimiento académico en términos del beneficio que supone para el estudiantado, hay una tendencia general a usar esta medida como reflejo del desempeño porque es “considerada en los requisitos de becas, promoción a niveles educativos superiores y obtención de empleos, como el principal indicador de los resultados académicos de un alumno” (*idem*), en definitiva, reflejan la productividad de las enseñanzas. En esta investigación serán el principal instrumento de medida del rendimiento académico por la facilidad que supone manejar datos cuantitativos. Para obtener las calificaciones se han utilizado rúbricas como

instrumento de evaluación, las cuales indican el nivel de dominio de cada estudiante de los objetivos que se han enseñado en el aula. A continuación, se presenta la metodología empleada para obtener dichas calificaciones y demás datos cuantitativos.

### **3. METODOLOGÍA**

Se ha seguido una metodología basada en la investigación-acción. La investigación es no experimental, cuantitativa, descriptiva y de encuesta. Se reunieron 75 encuestas respondidas por dos grupos de estudiantes de primer y segundo año de universidad cuya edad promedio era de 19 años. Ambos grupos compartían la misma docente. En uno de los grupos se realizaron dos trabajos en grupo (uno de expresión oral y otro de expresión escrita) y en el otro grupo se realizó solo un trabajo colaborativo (de expresión oral). Los grupos se crearon de manera aleatoria. Se trabajaron en clase contenidos relacionados con las emociones, los problemas del trabajo en grupo y se enseñaron técnicas de comunicación asertiva.

Las variables que se manejaron fueron de dos tipos: académicas y afectivas. Las variables académicas son Tipo de trabajo de clase (exposición oral y redacción de un artículo de investigación) y Nota obtenida en ese trabajo. Se usaron rúbricas para la evaluación de los trabajos. Las variables afectivas son Colectivo al que perciben pertenecer (grupo o equipo) y Grado de vinculación afectiva (valorado del 1 al 10). Para obtener los datos de estas variables afectivas se pasó un cuestionario de trece preguntas. De este cuestionario interesan dos preguntas para esta investigación. La pregunta 10 dice: "En una escala del 1 al 10, donde 1 es poco vínculo y 10 es mucho vínculo, ¿cuál crees que es el valor que mejor define el grado de vínculo que tú has sentido dentro del conjunto de personas con el que has trabajado en el trabajo de exposición oral/exposición escrita?". El estudiantado tenía que elegir el número que mejor definía el vínculo creado y ese dato es el que se utilizó para calcular la variable Grado de vinculación afectiva.

La pregunta 8 era de opción múltiple y el estudiantado debía elegir una de las dos opciones que seguían a una afirmación: "En el trabajo de expresión oral/escrita me he sentido parte de un...: a) Grupo (ausencia de vínculo emocional entre sus miembros), o b) Equipo (presencia de vínculo emocional entre sus miembros)". Estas respuestas sirven para calcular la variable Colectivo al que perciben pertenecer (grupo o equipo).

Los estadísticos que se emplearon para el estudio fueron frecuencias y porcentajes, estadísticos de tendencia central (media, mediana, moda), estadísticos de dispersión (varianza, desviación típica, puntuaciones mínima y máxima, rango, coeficiente de variación de Pearson) y estadísticos de forma (asimetría y curtosis o grado de apuntamiento). Para realizar el contraste de hipótesis, se utilizaron pruebas paramétricas y no paramétricas.

Este estudio tiene validez ecológica dado de que las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua española se desarrollaron en un entorno académico real, respetando las dinámicas habituales del aula. Las tareas diseñadas consistieron en prácticas de escritura y comunicación oral basadas en situaciones comunicativas verosímiles, tales como la redacción de un artículo de investigación o la presentación de exposiciones orales. Esta aproximación metodológica permitió observar el desempeño lingüístico de los estudiantes en condiciones que reproducen con fidelidad los contextos en los que la lengua es utilizada de manera cotidiana. En consecuencia, los resultados obtenidos que se presentan a continuación no solo resultan pertinentes para la comprensión de la influencia del vínculo afectivo en el aula sobre el desempeño académico, sino que también favorece

la generalización de las conclusiones hacia escenarios educativos similares y respalda la pertinencia de los hallazgos para la práctica docente en la enseñanza del español.

## 4. RESULTADOS

Se presentarán los resultados desglosando los valores descriptivos de las variables utilizadas. Por un lado, tenemos las variables que se han llamado académicas y, por otro lado, las afectivas. Las variables académicas son Tipo de trabajo de clase (exposición oral y redacción de un artículo de investigación) y Nota obtenida en ese trabajo. Las variables afectivas son Colectivo al que perciben pertenecer (grupo o equipo) y Grado de vinculación afectiva (valorado del 1 al 10).

### 4.1. Análisis estadístico descriptivo: variables académicas

La muestra que compone el tipo de trabajo de clase está constituida por cuestionarios respondidos tras la realización de 25 trabajos de expresión escrita y 50 de expresión oral. De la muestra de expresión escrita se eliminaron algunos trabajos que habían incurrido en plagio o habían empleado inteligencia artificial para su redacción. En total contamos con 75 trabajos para comprobar las hipótesis de esta investigación.

En cuanto a la variable Nota obtenida en el trabajo de clase, es una variable cuantitativa que se mide por estadísticos de tendencia central (la media y la mediana) y de dispersión (la desviación típica y la amplitud intercuartil).

<b>Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase</b>	
Estadístico	Valores
Media	7,547
Mediana	7,500
Desv. típ.	1,4473
Mínimo	5,0
Máximo	10,0
Rango	5,0
Amplitud intercuartil	2,5

Tabla 1. Estadísticos de tendencia central y de dispersión para la variable Nota obtenida en el trabajo de clase.

Además, se ha estudiado la normalidad con el paquete estadístico SPSS v.19. La forma que se ha considerado más confiable y eficaz para medir la normalidad es la aplicación de la prueba de Shapiro-Wilk. Aunque la prueba de Kolmogorov-Smirnoff es la más habitual, creemos que es muy conservacionista y define situaciones normales cuando no lo son con demasiada facilidad. A veces puede llegar a producir demasiados falsos negativos. Si la prueba de Kolmogorov-Smirnov indica que tenemos una variable normal, cuando realmente no lo es y trabajamos con esa variable por la vía paramétrica, que es la vía de las variables normales, estaríamos haciendo cálculos muy bien hechos, pero completamente desajustados, por lo que en este caso se prefiere la prueba de Shapiro-Wilk. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

<b>Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase aplicando la prueba de Shapiro-Wilk</b>		
Valores	gl	Sig.
,944	75	,002

Tabla 2. Pruebas de normalidad Shapiro-Wilk para la variable Nota obtenida en el trabajo de clase.

Para interpretar esta Tabla se debe tener en cuenta que en cualquier prueba de significación cuando la significación es estrictamente inferior a 0,05 hablamos de sí significatividad. En este caso concreto que estamos estudiando la normalidad, la sí significatividad indica no normalidad por lo tanto la variable Nota obtenida en el trabajo de clase es una variable no normal. Esto se aprecia muy claramente en el gráfico de la figura 2 donde se aprecian huecos por debajo de la curva del histograma, también parece que hay más individuos situados en la zona de la derecha que en la zona de la izquierda. Además, hay puntuaciones bastante más altas que otras. Esta distribución sería una de las causas de la no normalidad.

Otra causa sería el apuntamiento o curtosis. La curtosis nos informa de lo *apuntada* (mayor concentración) o lo *achatada* (menor concentración) que se encuentra una distribución.

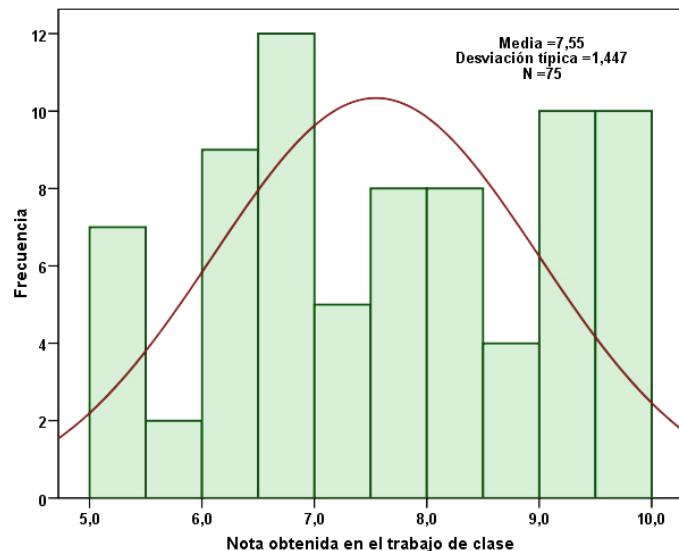


Figura 2. Gráfico que muestra la no normalidad de la variable Nota obtenida en el trabajo de clase

En este caso, no se aprecia apuntamiento. Para que una variable sea normal deben darse dos componentes y ni hay simetría ni hay curtosis, por lo que probablemente por estos motivos la variable ha sido definida como no normal. Es importante realizar estos cálculos, ya que muchas pruebas estadísticas (como la prueba t o ANOVA) requieren que los datos sigan una distribución normal para que sus resultados sean válidos. Si se aplican análisis que asumen normalidad a datos no normales, los resultados pueden ser incorrectos.

#### 4.2. Análisis estadístico descriptivo: variables afectivas

En cuanto a la variable Colectivo al que percibe pertenecer, se observa una distribución que se inclina ligeramente en favor del colectivo grupo como se aprecia en la Tabla 3:

<b>Variable: Colectivo al que percibe pertenecer</b>				
Colectivo al que percibe pertenecer	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Equipo	33	44,0	44,0	44,0
Grupo	42	56,0	56,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Tabla 3. Distribución de la variable Colectivo al que percibe pertenecer distinguiendo entre grupo o equipo.

Por lo que respecta a la variable Grado de vinculación afectiva, al ser también una variable cuantitativa se han aplicado estadísticos de tendencia central (la media y la mediana) y de dispersión (la desviación típica y la amplitud intercuartil). Los resultados se pueden ver en la Tabla 4.

<b>Variable: Grado de vinculación afectiva</b>	
Estadístico	Valores
Media	5,97
Mediana	7,00
Desv. típ.	2,033
Mínimo	1
Máximo	9
Rango	8
Amplitud intercuartil	2

Tabla 4. Estadísticos de tendencia central y de dispersión para la variable Grado de vinculación afectiva.

Además, se ha aplicado la prueba Shapiro-Wilk para contrastar la normalidad de este conjunto de datos. Los resultados expresados en la Tabla 5 muestran que es una variable no normal, ya que el grado de significación es inferior a 0,05.

<b>Variable: Grado de vinculación afectiva aplicando la prueba de Shapiro-Wilk</b>		
Valores	gl	Sig.
,885	75	,000

Tabla 5. Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk para la variable Grado de vinculación afectiva

En la figura 3 se percibe una clara asimetría, ya que el extremo izquierdo de la curva es más largo que el extremo derecho y la parte cenital de la curva está desplazada ligeramente hacia la derecha.

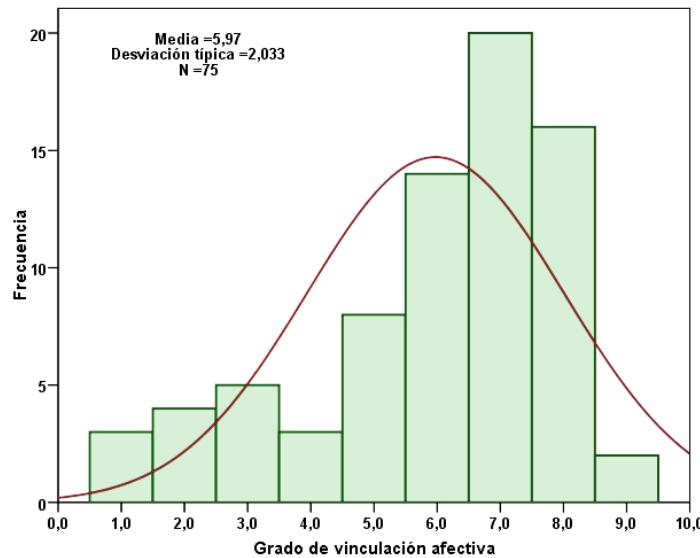


Figura 3. Gráfico que muestra la no normalidad de la variable Grado de vinculación afectiva

Se ha querido presentar para esta variable el gráfico de la figura 4 (más abajo) en el que se aprecian tres valores extremadamente bajos y se dejan fuera del análisis. Corresponden a los sujetos 52, 13 y 68. Son tan extremadamente bajos que se pueden considerar como valores alejados. Se ha decidido retirarlos del estudio porque distorsionarían todos los cálculos. No se va a borrar a los individuos 13, 68 y 52 del estudio, simplemente se ha borrado la puntuación 1 de la variable Grado de vinculación afectiva.

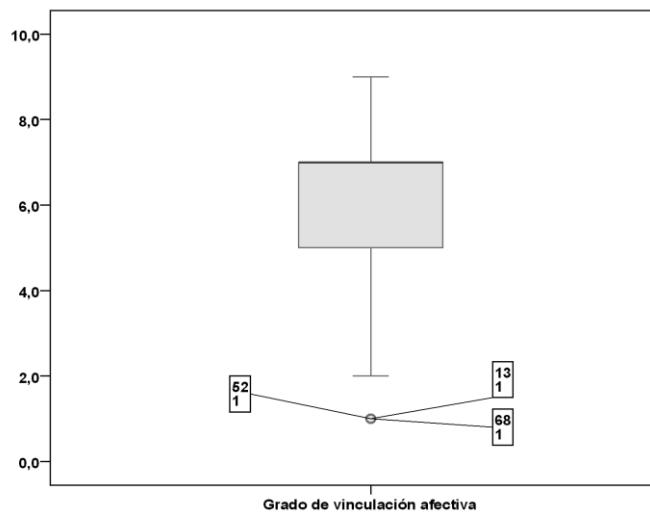


Figura 4. Valores mínimo y máximo de la variable Grado de vinculación afectiva sin valores alejados

A la variable resultante (a la que se le han quitado los valores alejados) se va a llamar igual que la variable original, pero se le añade "sin valores alejados" (S. V. A.). En este caso será Grado de vinculación afectiva S. V. A. En nuestro caso concreto, la variable Grado de vinculación afectiva S. V. A. no tiene 75 individuos, tiene 72 individuos. Los resultados son

exactamente igual de fiables y de válidos, representan la misma situación, pero se ha realizado el estudio sin los valores peculiares.

#### **4.3. Análisis estadístico descriptivo: comparación de las variables académicas**

Con el objetivo de ampliar todo lo posible esta investigación se han hecho dos estudios que incluyen las variables académicas. Se ha estudiado la diferencia en la nota obtenida en función del tipo de trabajo que se ha desarrollado en clase (exposición oral o artículo de investigación). Además, se ha analizado la diferencia en el grado de vinculación afectiva en función del tipo de trabajo desarrollado.

##### *4.3.1. Diferencia entre la nota obtenida y el tipo de trabajo*

Como ya se dijo más arriba, contamos con cuestionarios respondidos tras la realización de 25 trabajos de expresión escrita y 50 trabajos de expresión oral. Lo primero que se hizo fue aplicar medidas de tendencia central (la media y la mediana) y de dispersión (la desviación típica y la amplitud intercuartil) para ambos tipos de trabajo como se puede ver en la Tabla 6:

<b>Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase clasificada según el tipo de trabajo</b>		
Tipo de trabajo de clase	Estadístico	Valores
Trabajo escrito de investigación	Media	6,632
	Mediana	6,700
	Desv. típ.	,7341
	Mínimo	5,0
	Máximo	7,8
	Rango	2,8
	Amplitud intercuartil	,8
Trabajo de exposición oral	Media	8,004
	Mediana	8,150
	Desv. típ.	1,5031
	Mínimo	5,0
	Máximo	10,0
	Rango	5,0
	Amplitud intercuartil	2,2

Tabla 6. Estadísticos de tendencia central y de dispersión para la variable Nota obtenida en el trabajo de clase clasificada según el tipo de trabajo (trabajo escrito de investigación o exposición oral).

Posteriormente, se ha calculado la normalidad de la variable Nota obtenida en el trabajo de clase diferenciando los dos tipos de trabajo. Si esas dos subvariables o esas dos segmentaciones de la gran variable llamada Nota obtenida en el trabajo de clase fueran normales, la comparación se haría por medio de la prueba t de Student. En el momento en que una de las dos o las dos sean no normales el estudio se debería hacer por la vía no paramétrica con la U de Mann-Whitney. La normalidad de estas dos subvariables o de esta variable segmentada en dos niveles aparece en la Tabla 7:

<b>Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase</b>			
Tipo de trabajo de clase	Valores	gl	Sig.
Trabajo de investigación empírica	,908	25	,027
Trabajo de exposición oral	,904	50	,001

Tabla 7. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para la variable Nota obtenida en el trabajo de clase atendiendo al tipo de trabajo realizado (con corrección de la significación de Lilliefors)

Esta Tabla informa de que la nota obtenida para los artículos de investigación es una variable no normal con una significación de 0,027, es decir, estrictamente inferior a 0,05. Como sí tiene significación, también tiene no normalidad. Para los que han hecho una exposición oral también es una variable no normal con una significación de 0,001, por lo tanto, hay que hacer el estudio con la prueba U de Mann-Whitney. Para ello, se necesitarán los valores descriptivos de la Tabla 8:

<b>Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase clasificada según el tipo de trabajo de clase</b>		
Tipo de trabajo de clase	Estadístico	Valores
Trabajo escrito de investigación	Media	6,632
	Mediana	6,700
	Desv. típ.	,7341
	Mínimo	5,0
	Máximo	7,8
	Rango	2,8
	Amplitud intercuartil	,8
Trabajo de exposición oral	Media	8,004
	Mediana	8,150
	Desv. típ.	1,5031
	Mínimo	5,0
	Máximo	10,0
	Rango	5,0
	Amplitud intercuartil	2,2

Tabla 8. Estadísticos de tendencia central y de dispersión aplicados a la variable Nota obtenida en el trabajo de clase clasificada según el tipo de trabajo oral o escrito.

Se van a comparar los 6,632 puntos medios de los artículos de investigación con los 8,004 puntos medios del trabajo de exposición oral. Vemos claramente que se obtienen puntuaciones más altas en una exposición oral que en una investigación empírica. Se aplica la prueba U de Mann-Whitney para comparar los promedios de la muestra (Tabla 9) y probar si los promedios son iguales o no. En la Tabla 10 obtenemos un valor de 256,00 con una significación de 0,001.

<b>Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase</b>			
Tipo de trabajo de clase	N	Rango promedio	Suma de rangos
Trabajo de investigación empírica	25	23,24	581,00
Trabajo de exposición oral	50	45,38	2269,00
Total	75		

Tabla 9. Cálculo de los rangos promedio para posteriormente aplicar la prueba U de Mann-Whitney en la variable Nota obtenida en el trabajo de clase

<b>Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase</b>		
Variable de agrupación	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Tipo de trabajo de clase	256,000	,001

Tabla 10. Resultados de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney a la variable Nota obtenida en el trabajo de clase

Esto indica que en esta investigación en concreto sí hay diferencias significativas entre la nota obtenida en función de haber participado en un artículo de investigación escrito o en una exposición oral. Como se puede apreciar en la Tabla 8, se obtienen notas más altas en el rango promedio en la exposición oral (8,004), mientras que las notas del trabajo escrito obtuvieron una nota media inferior (6,632).

#### 4.3.2. *Diferencia entre la variable Grado de vinculación afectiva (sin valores alejados) y la variable Tipo de trabajo (oral o escrito)*

Ahora se va a estudiar la diferencia entre el grado de vinculación afectiva sin valores alejados (S. V. A.) y el tipo de trabajo (oral (n=48) o escrito (n=24)) realizado en clase. Se han aplicado los estadísticos de tendencia central y de dispersión (Tabla 11), así como la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (Tabla 12):

<b>Variable: Grado de vinculación afectiva (S. V. A.) aplicando estadísticos de tendencia central y de dispersión</b>		
Tipo de trabajo de clase	Estadístico	Valores
Trabajo de investigación empírica	Media	5,71
	Mediana	6,50
	Desv. típ.	2,255
	Mínimo	2
	Máximo	8
	Rango	6
	Amplitud intercuartil	5
Trabajo de exposición oral	Media	6,42
	Mediana	7,00
	Desv. típ.	1,485
	Mínimo	2
	Máximo	9
	Rango	7

Tabla 11. Estadísticos de tendencia central y de dispersión para la variable Grado de vinculación afectiva (S. V. A.) según el tipo de trabajo realizado en clase (oral o escrito)

<b>Variable: Grado de vinculación afectiva (S.V.A.) aplicando la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk</b>			
Tipo de trabajo de clase	Estadístico	gl	Sig.
Trabajo de investigación empírica	,837	24	,001
Trabajo de exposición oral	,928	48	,006

Tabla 12. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para la variable Grado de vinculación afectiva (S. V. A.).

En la Tabla 12 se aprecia la normalidad del grado de vinculación afectiva en función del tipo de trabajo que se ha desarrollado tras aplicar la prueba de Shapiro-Wilk. Se observa que las dos son variables no normales. Esto lleva a hacer un cálculo por la vía no paramétrica con la U de Mann-Whitney. Los valores que se van a comparar son los 5,71 puntos de media de vinculación afectiva de los que han hecho una investigación empírica y los 6,42 puntos de media del grado de vinculación afectiva de los que han hecho un trabajo de exposición oral.

<b>Variable: Grado de vinculación afectiva (S.V.A.) aplicando rango promedio y suma de rangos</b>			
Tipo de trabajo de clase	N	Rango promedio	Suma de rangos
Trabajo de investigación empírica	24	33,79	811,00
Trabajo de exposición oral	48	37,85	1817,00
Total	72		

Tabla 13. Cálculo de los rangos promedio para posteriormente aplicar la prueba U de Mann-Whitney a la variable Grado de vinculación afectiva (S.V.A.)

<b>Variable: Grado de vinculación afectiva (S.V.A.) según el tipo de trabajo de clase</b>		
Variable de agrupación	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Tipo de trabajo de clase	511,000	,428

Tabla 14. Resultados de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney a la variable Grado de vinculación afectiva (S. V. A.)

El valor de la prueba propiamente dicha es de 511,00 con una significación de 0,428 que indica que no hay diferencias significativas en el grado de vinculación afectiva en función del tipo de trabajo desarrollado. Esto indica que el tipo de trabajo realizado no modifica la percepción de la vinculación afectiva de los individuos, es decir, tanto si se hace un artículo de investigación como si se hace un trabajo de exposición oral, el grado de vinculación afectiva con el grupo o equipo con el que se está trabajando, será inamovible, no va a modular los afectos.

## 5. CONCLUSIONES

De los resultados presentados anteriormente se desprenden las siguientes conclusiones que se irán desglosando teniendo en cuenta las hipótesis de partida. En primer lugar, una de las hipótesis consistía en que sería mayor el porcentaje de alumnado que se sentía parte de un grupo que de un equipo. La razón es que el estudiantado proviene de una enseñanza orientada al resultado (Bachillerato) donde no se presta tanta atención al desarrollo de las habilidades blandas ni al trabajo en grupo. Sin embargo, esta hipótesis ha sido refutada porque casi la mitad de los sujetos (44 %) manifestaron sentirse parte de un equipo (caracterizado por haber un vínculo entre sus integrantes) y el resto (56 %) se sentían parte de un grupo (caracterizado por la ausencia de ese vínculo), como se aprecia en la Tabla 4.

Consideramos alto el porcentaje de alumnado que se sintió parte de un equipo. La explicación podría estar en el trabajo que la docente hizo en el aula fomentando técnicas de creación de vínculo entre los miembros del grupo, técnicas de reflexión sobre los problemas del trabajo cooperativo, soluciones a los problemas suscitados en los grupos, técnicas para la organización de los grupos (reparto de roles) y técnicas de comunicación (asertividad, comunicación no violenta) con las compañeras y compañeros del grupo. Esta reflexión anima a las y los docentes a dedicar tiempo en el aula al desarrollo de habilidades blandas que favorezcan la creación de vínculo entre el estudiantado, ya que, como ya se mencionó en la introducción, el vínculo en cuanto emoción positiva repercute positivamente en el aprendizaje.

En segundo lugar, otra de las hipótesis planteaba que sí habría diferencias significativas entre la nota obtenida (rendimiento académico) y el tipo de trabajo (oral o escrito) requerido en el aula, dado que la escritura es un proceso más difícil que requiere un proceso de síntesis y de preparación mucho mayor que una exposición oral. Esta hipótesis se corroboró, tal y como se ha presentado en el apartado anterior, lo que lleva a concluir que el personal docente debe dedicar más tiempo en clase a la enseñanza de la expresión escrita puesto que el rendimiento académico del estudiantado es menor si lo comparamos con el de la expresión oral. Adquirir habilidades de escritura es un proceso lento que no acaba en el Bachillerato, sino que se extiende a lo largo de toda la vida. Dado que en la universidad española la mayoría de los trabajos que se requieren a los estudiantes son escritos, la escritura es una destreza en la que se debe incidir especialmente.

Por último, la última hipótesis aducía que sí habría diferencias significativas entre el tipo de trabajo (oral o escrito) y el grado de vinculación afectiva entre las y los integrantes del grupo de trabajo. El motivo es que la dificultad del trabajo escrito conllevaría mayores problemas de coordinación por parte de las y los miembros del grupo y esto afectaría al grado de vinculación afectiva que sentirían. Sin embargo, esta hipótesis no se ha corroborado porque no se han encontrado diferencias significativas en el grado de vinculación afectiva en función del tipo de trabajo. Esto lleva a concluir que la dificultad del trabajo escrito no es un problema a la hora de sentirse más o menos vinculado a los miembros del grupo.

A pesar de que las conclusiones extraídas suponen un aporte para los estudios sobre la influencia del vínculo en el rendimiento académico, hay algunas limitaciones de esta investigación que conviene mencionar. Este trabajo se centra en un solo tipo de alumnado (estudiantes universitarios) y la muestra no es demasiado grande. Además, las horas de docencia semanales (3 horas/semana) quizás sean insuficientes para desarrollar habilidades blandas en el aula, tan necesarias para favorecer el aprendizaje colaborativo. También,

habría enriquecido esta investigación una triangulación de datos que multiplicara los métodos de recogida de datos. Por último, habría sido muy positivo realizar un test estandarizado de trabajo cooperativo para evaluar las habilidades sociales del estudiantado y para medir, de forma estructurada y válida, cómo los individuos contribuyen al trabajo colectivo y cómo de eficaces son los grupos al cooperar entre sí.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barraza Macías, Arturo. (2019). *Validación de pruebas de rendimiento académico*. Universidad Pedagógica de Durango.

Calsamiglia, Helena, y Tusón, Amparo. (2001). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.

Camarena, Rosa María, Chávez, Ana María, y Gómez, José. (s.f.). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y la eficiencia terminal.  
<http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res053/txt2.htm>

Carvallo Portón, Mauricio. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 30-53. <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.3.003>

Danner, Deborah D., Snowdon, David A., y Friesen, Wallace V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 804-813. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.804>

De Faria Mello, Fernando Achilles. (1998). *Desarrollo organizacional. Enfoque integral*. Noriega Editores.

Dolcos, Sanda, Hu, Yifan, Iordan, Alexandru D., Moore, Mathew, y Dolcos, Florin. (2016). Optimism and the brain: trait optimism mediates the protective role of the orbitofrontal cortex gray matter volume against anxiety. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(2), 263-271. <https://doi.org/10.1093/scan/nsv106>

Edel Navarro, Rubén. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <https://doi.org/10.15366/reice2003.1.2.007>

Erk, Susanne, Kiefer, Markus, Grothe, Jo, Wunderlich, Arthur P., Spitzer, Manfred, y Walter, Henrik. (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) [Get rights and content](#)

Fredrickson, Barbara L. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the 3-to-1 ratio that will change your life*. Three Rivers Press.

Garzón, Ruth, Rojas, M. O., Del Riesgo Prendes, Lilia, Pinzón Daza, Martha Leonor, y Salamanca, A. L. (2010). Factores que pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de Bioquímica que ingresan en el programa de Medicina de la Universidad del Rosario-Colombia. *EDUC MED*, 13(2), 85-96. doi: [10.4321/S1575-18132010000200005](https://doi.org/10.4321/S1575-18132010000200005)

Gómez Mujica, Aleida, y Acosta Rodríguez, Heriberto. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S102494352003000600011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102494352003000600011)

González-Pienda, Julio Antonio. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 247-258. <http://hdl.handle.net/2183/6952>

Hartup, Willard W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. University of Illinois.

Hernández-Pozo, María del Rocío, Coronado Álvarez, Osmaldo, Araújo Contreras, Viridiana, y Cerezo Reséndiz, Sandra. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad

escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79811102>

Hernández Uralde, Jorge, Márquez Jiménez, Alejandro, y Palomar Lever, Joaquina. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. Zona metropolitana de la ciudad de México 1996-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 547-581. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002911>

Humberto De Spinola, Blanca Rosa. (1990). Rendimiento académico y factores psicosociales en los ingresantes a la carrera de medicina - UNNE. *Revista Paraguaya de Sociología*, 78, 143-167.

Katz, Lilian G. y McClellan, Diane E. (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education. University of Illinois. <https://eric.ed.gov/?id=ED331642>

León, Benito. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318720002>

Luna Tascón, Edwin Gerardo, Gómez Jojoa, Jairo Alexander, y Lasso Belalcázar, Teresita de Jesús. (2013). Relación entre desempeño académico y autocontrol. *Plumilla Educativa*, 11(1), 199-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4426343>

Morales Sánchez, Leticia Andrea, Morales Sánchez, Virginia, y Holguín Quiñones, Saúl. (2016). *Humanidades, Tecnología y Ciencia. Revista Electrónica del Instituto Politécnico Nacional*, 15(1). [https://revistaelectronicaipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/HUMANIDADES\\_16\\_00\\_0382.pdf](https://revistaelectronicaipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/HUMANIDADES_16_00_0382.pdf)

Torres, Laura Evelia, y Rodríguez, Norma Yolanda. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>

Willcox, María del Rocío. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9. doi: [10.35362/rie5512909](https://doi.org/10.35362/rie5512909)

## Dimensiones afectivas y valor simbólico del inglés en la formación de profesionales de la salud

### ***Affective dimensions and the symbolic value of English in the education of health professionals***

**Anna Vitalievna Sokolova Grinoviejkaya**

Universidad Autónoma Metropolitana

avsg@correo.xoc.uam.mx

**Ofelia Gómez Landeros**

Universidad Autónoma Metropolitana

ogomez@correo.xoc.uam.mx

#### **RESUMEN**

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa realizada entre seis grupos del alumnado de nuevo ingreso en la carrera de medicina en una universidad pública mexicana (2020–2024). Mediante una encuesta, se exploraron barreras afectivas relacionadas con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera con el objetivo de proponer estrategias pedagógicas que promuevan entornos más seguros e inclusivos. El estudio se sustentó en un marco teórico multidisciplinario que articula conceptos de la lingüística aplicada, la psicología educativa y la sociología del lenguaje. El análisis temático reveló una relación ambivalente con el idioma: mientras algunos individuos lo valoran como herramienta académica y profesional, otros expresan ansiedad o frustración vinculadas a experiencias previas negativas. Asimismo, se identificó el reconocimiento del inglés como medio de interacción intercultural. Se concluye que es crucial atender la dimensión afectiva en la formación médica para favorecer un aprendizaje significativo que incluya el dominio del inglés.

Palabras clave: estudiantado de medicina, lengua inglesa, experiencias de aprendizaje, emociones

#### **ABSTRACT**

*This article presents the results of a qualitative study conducted among six cohorts of first-year medical students at a Mexican public university (2020–2024). Through a survey, the research explored affective barriers related to learning English as a foreign language, with the aim of proposing pedagogical strategies that promote safer and more inclusive learning environments. The study was grounded in a multidisciplinary theoretical framework that integrates concepts from applied linguistics, educational psychology, and the sociology of language. Thematic analysis revealed an ambivalent relationship with the language: while some students value English as an academic and professional tool, others expressed anxiety or frustration linked to negative past experiences. Additionally, English was recognized by some as a means of intercultural communication. The study concludes that addressing the affective dimension in medical education is essential to fostering meaningful learning that includes English language proficiency.*

Keywords: medical students, English language, learning experiences, emotions

## 1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación, el estudio de las emociones ha adquirido una relevancia creciente para comprender de manera más integral el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Durante décadas, las investigaciones en adquisición de idiomas estuvieron dominadas por enfoques cognitivistas y estructurales que privilegiaban variables como la memoria, la atención o el conocimiento gramatical (Mitchell & Myles, 2004). Estas aproximaciones se centraban en el análisis formal de las estructuras lingüísticas y en los procesos mentales individuales involucrados en el aprendizaje de una lengua. Sin embargo, han demostrado ser insuficientes para explicar la diversidad de trayectorias, actitudes y resultados observados entre los aprendientes.

Frente a las limitaciones del enfoque tradicional, ha surgido un paradigma integral que reconoce la influencia decisiva de la dimensión afectiva en el aprendizaje. Emociones como la ansiedad, la confianza, el entusiasmo, la frustración o el miedo no solo moldean la motivación y la autopercepción del estudiante, sino que condicionan su participación activa y la consolidación de competencias comunicativas auténticas en contextos significativos. Solhi (2024) evidencia que, en el alumnado universitario de inglés como lengua extranjera, altos niveles de ansiedad, aburrimiento y desmotivación reducen la disposición a comunicarse, tanto en entornos presenciales como virtuales. Las emociones adversas limitan la interacción y, con ello, las oportunidades de practicar el idioma de manera real, confirmando que la implicación activa depende estrechamente del estado afectivo del alumno.

En la misma línea, Shan & Ma (2024) muestran que la ansiedad disminuye el rendimiento y la autoeficacia, mientras que la motivación y la confianza en las propias capacidades la fortalecen. La autoeficacia funciona como mediadora parcial, modulando el impacto de la ansiedad sobre el logro lingüístico. Estos hallazgos subrayan que la gestión de las emociones trasciende la esfera interna del estudiante, influyendo de manera directa en su participación y en la adquisición efectiva de competencias comunicativas, lo que evidencia la necesidad de estrategias que fomenten la confianza y la implicación activa en el aula. Así, este giro afectivo ha propiciado una reconceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en contextos universitarios, donde confluyen presiones académicas, expectativas institucionales y demandas sociales que intensifican las vivencias emocionales del estudiantado.

En el ámbito de la formación médica, históricamente dominado por la hegemonía del discurso técnico, científico y racional, la dimensión emocional del aprendizaje comenzó a recibir una atención creciente desde principios de este siglo (Toufan *et al.*, 2023). Algunos estudios (Alshareef *et al.*, 2024; Dalanbayar *et al.*, 2024; entre otros) destacan que las emociones influyen significativamente en la motivación, el rendimiento académico y el desarrollo profesional del alumnado de medicina.

En este mismo contexto, el aprendizaje de un nuevo idioma, en particular del inglés, reconocido como lengua franca de la ciencia médica, solía abordarse hasta hace algunos años exclusivamente desde una perspectiva instrumental, centrada en su utilidad funcional (Nguyen, 2024). A pesar de ello, esta visión restringida pasa por alto que el aprendizaje del inglés también implica procesos subjetivos complejos, atravesados por tensiones identitarias, percepciones de competencia o incompetencia lingüística en una lengua extranjera, así como experiencias afectivas ambivalentes que pueden facilitar o dificultar el desarrollo académico (Hu & Chen, 2022).

De hecho, Razgulin *et al.* (2024) destacan que la exigencia de interactuar con textos altamente especializados, de comunicarse en contextos académicos internacionales o de integrarse en comunidades discursivas científicas globales puede generar en el alumnado de medicina sentimientos de ansiedad, inseguridad o alienación cultural. Los mismos autores señalan que dichas experiencias también pueden activar emociones positivas, relacionadas con el logro académico, el reconocimiento profesional o la sensación de pertenencia a una comunidad académica global.

Por ello, resulta urgente visibilizar y problematizar el componente afectivo del aprendizaje del inglés en contextos médicos universitarios, reconociendo su impacto no solo en los resultados lingüísticos, sino también en la construcción identitaria, el bienestar emocional y el desarrollo profesional del futuro personal médico.

## **2. APORTES DE ESPECIALISTAS SOBRE EMOCIONES AL CAMPO DE IDIOMAS**

El aprendizaje de una lengua extranjera constituye una experiencia compleja, influida por factores afectivos, identitarios, sociales y culturales, que trascienden lo meramente técnico o cognitivo. Según el Consejo de Europa (2002), el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* reconoce esta complejidad al incluir en la competencia existencial componentes como la motivación, las actitudes y los valores. Diversos estudios han resaltado la influencia determinante de las emociones en la motivación, el rendimiento y la permanencia en contextos de aprendizaje lingüístico. Dörnyei (2009) y Arnold & Brown (1999) destacan que las emociones moldean el compromiso y la perseverancia del alumno, entendidas no como estados estáticos, sino como variables dinámicas que interactúan de forma compleja (Gregersen, 2020).

En esta línea, las emociones positivas como el entusiasmo, el gozo o la satisfacción potencian la motivación intrínseca, es decir, aquella que nace del interés o disfrute personal por la actividad en sí, y favorecen un aprendizaje profundo (Kralova *et al.*, 2022). Factores como el ambiente en el aula, el estilo docente y la calidad de la retroalimentación inciden directamente en la disposición emocional del alumnado. Dörnyei (2009) subraya que un entorno emocional positivo incrementa el compromiso, la resiliencia y la perseverancia, mientras que López López *et al.* (2024) afirman que las emociones positivas refuerzan la autoeficacia y la participación activa.

Asimismo, existen emociones que pueden obstaculizar el aprendizaje, como la ansiedad. MacIntyre & Gregersen (2012) destacan que la regulación de las emociones negativas constituye un factor fundamental para lograr un aprendizaje eficaz. Para enfrentar estos estados emocionales, se han propuesto diversas estrategias de autorregulación, tales como la autoconciencia, la visualización positiva y las afirmaciones motivadoras (Muñoz-Restrepo *et al.*, 2020; Santana-Quintana, 2024). En este contexto, la definición de objetivos de aprendizaje personales y realistas permite al estudiante orientar su esfuerzo, mantener la motivación y regular su conducta de manera autónoma, promoviendo una implicación más activa en el proceso educativo.

Por su parte, Markus & Nurius (1986) introducen el concepto de Yoes posibles, definido como las representaciones cognitivas de lo que una persona podría llegar a ser, desea llegar a ser o teme llegar a ser. Este constructo conecta la motivación, la identidad y la conducta, ya que los Yoes Posibles funcionan como referentes que orientan los procesos de autorregulación. En otras palabras, al establecer metas y visualizar resultados deseados o temidos, el estudiantado puede emplear estrategias de autorregulación (como la

planificación, la supervisión de su propio desempeño y la reevaluación de objetivos) para ajustar su conducta, mantener la motivación y gestionar emociones que faciliten el logro académico. Lee *et al.* (2016), por su parte, presentan un estudio sobre el desarrollo y validación de la Escala de Yoes Posibles Académicos Persistentes (PAPSS), una herramienta destinada a medir la motivación orientada al futuro y el aprendizaje autorregulado en la consecución de metas académicas. Los hallazgos indican que la claridad y la persistencia de los YOes posibles académicos se asocian positivamente con comportamientos de autorregulación y con un mayor rendimiento académico.

Del mismo modo, Oyserman *et al.* (2004) examinan cómo los Yoes posibles académicos, cuando se articulan con estrategias de autorregulación y una identidad social congruente, pueden mejorar el rendimiento y reducir conductas contraproducentes. Sus resultados indican que los Yoes posibles deben ser claros, realistas y acompañados de estrategias prácticas para influir efectivamente en la motivación y en el logro académico. En coherencia con estas evidencias, experiencias de inmersión lingüística han demostrado disminuir la ansiedad y fortalecer tanto la motivación como el bienestar emocional del alumnado (del Pozo Beamud, 2020; Pérez-García, 2023), lo que evidencia que la autorregulación y la definición de objetivos contribuyen de manera notable al desarrollo integral del aprendiz en contextos educativos auténticos y significativos.

Desde una perspectiva pedagógica, Romero Zárate & Santana Valencia (2021) proponen un enfoque que integre explícitamente las emociones en la enseñanza de idiomas, en consonancia con Arnold (2011), quien subraya la importancia de la inteligencia emocional (IE) como capacidad para reconocer, comprender, regular y gestionar las emociones. En los últimos años, el interés académico por la relación entre la IE y la adquisición de segundas lenguas se ha intensificado (Houle *et al.*, 2018).

Algunos estudios han demostrado que los individuos con mayores niveles de IE muestran mayor motivación, autorregulación y resiliencia (Thao *et al.*, 2023; Zhang, 2023), así como una mejor disposición para afrontar desafíos como la ansiedad lingüística o el temor al error (Pishghadam, 2009). Además, la IE potencia la comunicación efectiva y las habilidades interpersonales, competencias fundamentales en la adquisición de idiomas (Aljasir, 2024). Esta capacidad también facilita la empatía, la comprensión de matices culturales y el establecimiento de vínculos significativos con hablantes nativos (Ward & Ragosco, 2025). Sumado a esto, la IE promueve la autoconciencia y la autorreflexión, lo que permite monitorear el progreso, fijar metas alcanzables y emplear estrategias eficaces (Taherkhani & Moradi, 2022).

Así, la evidencia empírica respalda una correlación positiva entre la IE y la adquisición de lenguas extranjeras, destacando la importancia de fomentar competencias emocionales para optimizar los resultados. En este sentido, el modelo educativo de López López *et al.* (2024) articula lo cognitivo, lo afectivo y lo social, defendiendo que la afectividad es una dimensión estructural del aprendizaje lingüístico. Este enfoque cobra particular relevancia en el ámbito de la educación superior, donde las emociones adquieren una complejidad específica debido a la combinación de exigencias académicas, expectativas sociales y presión institucional. El estudiantado universitario enfrenta altos niveles de carga académica, evaluaciones constantes y competencia entre pares, a la vez que responde a modelos institucionales que priorizan la productividad. Esta situación puede intensificar emociones como la ansiedad, el miedo al fracaso, la frustración y la inseguridad y afectar directamente la motivación, la autoestima y el bienestar general.

Ahora bien, López López *et al.* (2024) identifican en el alumnado emociones positivas como entusiasmo y satisfacción, pero también frustración e inseguridad ante demandas

elevadas. Estas observaciones coinciden con los hallazgos de López-Pérez & Retamar (2023) y de Moreno Córdova *et al.* (2025), quienes confirman el impacto emocional en el rendimiento de los aprendices de idiomas. Fernández-García & Fonseca-Mora (2022), por su lado, también sostienen que integrar competencias emocionales incrementa la participación del alumnado, particularmente cuando se siente valorado, en línea con los postulados de Goleman (1995) y los principios del aprendizaje significativo.

Es importante recalcar que la educación emocional ha ganado terreno en el aula de lenguas. Las emociones afectan de forma diferenciada las habilidades lingüísticas. Por ejemplo, la ansiedad se ha asociado con deficiencias en la producción oral mientras que emociones positivas como el disfrute favorecen la comprensión auditiva y lectora (Horwitz *et al.*, 1986; López-Pérez & Retamar, 2023). Algunas emociones sensoriales como el placer estético o la identificación con personajes pueden mejorar la lectura en lengua extranjera (Borsipour *et al.*, 2019).

Desde una perspectiva sociolingüística, las lenguas también codifican emociones de forma culturalmente específica. En este vínculo, Kramsch (2010) subraya la interrelación entre lengua, cultura y emoción en la comunicación intercultural. Por ende, atender al bienestar emocional del alumnado se vuelve esencial para el éxito educativo (Yuan, 2023; López López *et al.*, 2024).

El acercamiento holístico (Monleón Cebollada, 2015) defiende que integrar las emociones en el aula favorece tanto el desarrollo lingüístico como el crecimiento personal del aprendiz. Esto exige redefinir el rol docente como guía empático y ético. En esta perspectiva, Dewaele & Dewaele (2020) señalan que las emociones positivas se relacionan más con la figura del docente, mientras que la ansiedad tiende a persistir, lo que justifica intervenciones emocionales sostenidas. Esta visión converge con el enfoque humanista de Maslow (1954) y Rogers (1969), que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo.

Finalmente, el modelo educativo propuesto por López López *et al.* (2024) integra todas estas perspectivas en un marco teórico que coloca la dimensión emocional como eje transversal del aprendizaje de idiomas extranjeros, promoviendo una formación más ética, integral y coherente con la realidad del estudiantado.

### **3. ESTUDIO SOBRE EMOCIONES EN TORNO AL INGLÉS DEL ALUMNADO DE MEDICINA**

Las consideraciones previamente expuestas constituyeron el punto de partida para desarrollar un estudio centrado en la dimensión emocional del aprendizaje del inglés en un contexto universitario. El propósito fue analizar las emociones que experimenta el estudiantado de nuevo ingreso en la carrera de Medicina frente a la lengua inglesa, así como examinar cómo dichas emociones inciden en su percepción del idioma, su nivel de motivación para aprenderlo, sus actitudes hacia esta lengua y su rendimiento académico. La comprensión de esta dimensión afectiva permite formular propuestas pedagógicas más integrales y sensibles emocionalmente, que favorezcan un aprendizaje del inglés más eficaz, inclusivo y sostenible en el ámbito de la educación médica.

#### **3.1. Sustento teórico**

El aprendizaje de idiomas extranjeros está profundamente influido por factores afectivos que impactan la trayectoria académica, profesional y personal del alumnado. A

continuación, se presentan seis enfoques teóricos clave que permiten comprender esta dimensión emocional.

- (1) Filtro afectivo y emociones en la adquisición de lenguas: Krashen (1982) señala que emociones como la ansiedad, la frustración o la inseguridad actúan como filtros que obstaculizan el aprendizaje, mientras que algunos sentimientos como la curiosidad o el disfrute lo facilitan. Esta teoría se refleja en los testimonios estudiantiles, que oscilan entre el entusiasmo y el bloqueo emocional, subrayando la necesidad de considerar el componente afectivo en el diseño pedagógico.
- (2) Motivación intrínseca, placer estético y vínculo emocional: Deci & Ryan (2000) destacan que aprender por gusto genera un vínculo emocional duradero con el idioma. El disfrute estético de la lengua, potenciado por el consumo cultural (como el cine o la música), fortalece tanto la autoestima como una actitud positiva hacia el aprendizaje (García-Sánchez, 2016).
- (3) Proyección identitaria y construcción del *Yo*: La teoría del “otro posible” (Markus & Nurius, 1986) explica cómo el alumnado proyecta aspiraciones personales y profesionales a través del dominio del inglés. El idioma se convierte en una herramienta simbólica para construir un *YO* idealizado, competente y global.
- (4) Inglés como capital simbólico y fuente de presión emocional: Desde la perspectiva de Bourdieu (1991), el inglés se concibe como un capital lingüístico que brinda acceso a oportunidades académicas y laborales. Con todo lo anterior, esta percepción también genera ansiedad cuando los aprendientes sienten que carecen de los recursos necesarios para alcanzar un nivel adecuado, convirtiendo el idioma en una fuente de presión.
- (5) Experiencias escolares previas y bloqueos afectivos: Horwitz *et al.* (1986) muestran que experiencias negativas como una enseñanza punitiva o situaciones de bullying dejan huellas emocionales que pueden generar rechazo o temor hacia el inglés. Estos bloqueos resaltan la importancia de contar con entornos educativos empáticos y emocionalmente seguros.
- (6) Conexión intercultural y dimensión emocional del aprendizaje: Byram (1997) argumenta que aprender una lengua implica desarrollar la competencia intercultural, entendida como la capacidad de interactuar eficaz y apropiadamente con personas de otras culturas, comprendiendo sus perspectivas, valores y prácticas. Esta competencia incluye también el cultivo de la empatía y la apertura hacia otras formas de vida y de pensamiento. Los aprendientes valoran el inglés por permitirles conocer nuevas realidades, lo que refuerza una visión crítica y humanista del mundo.

En conjunto, estas propuestas teóricas evidencian que el aprendizaje de idiomas no es solo un proceso cognitivo, sino también profundamente emocional. La psicología, en sus dimensiones cognitiva, educativa, social y afectiva, ofrece un marco integral para

comprender cómo las emociones moldean la relación entre el estudiante, el idioma y su entorno.

### **3.2. Metodología de recolección y análisis de datos**

La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario compuesto por 22 preguntas, tanto cerradas como abiertas, dirigido al estudiantado de nuevo ingreso en la carrera de Medicina de una universidad pública en México, durante el periodo 2020-2024. Así, 407 individuos eran mujeres (72.3%) y 156 hombres (27.7%), con edades comprendidas entre los 17 y 34 años, una media de 18.92 años y una desviación estándar de 1.55 años.

Una de las preguntas incluidas fue: “¿Por qué te gusta o no te gusta la lengua inglesa?”, la cual permitió al estudiantado expresar sus experiencias personales, reflexiones sobre el aprendizaje del inglés, emociones asociadas con este proceso y percepciones sobre el impacto emocional del idioma en su vida académica y profesional.

La obtención y manejo de la información se realizó siguiendo estrictamente principios de protección de datos personales y confidencialidad, conforme a la normativa vigente en México (Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares). Todo el alumnado fue informado sobre los objetivos del estudio, el uso que se daría a sus respuestas y la voluntariedad de su participación mediante un consentimiento informado previo a la aplicación del cuestionario.

Los datos personales y las respuestas obtenidas fueron anonimizados antes de su análisis, garantizando que la información proporcionada no permitiera identificar a ningún estudiante de manera individual, y los registros se almacenaron en medios seguros con acceso restringido al equipo de investigación, asegurando la integridad, confidencialidad y manejo ético de la información. Finalmente, el análisis de las respuestas se llevó a cabo mediante un proceso de codificación temática, a través del cual se identificaron patrones y categorías emergentes en los datos obtenidos.

### **3.3. Análisis de resultados**

El análisis se basa en las percepciones de estudiantado universitario de medicina sobre el idioma inglés, recolectadas a través de discursos espontáneos y testimonios personales. A partir de un proceso de codificación axial, se organizó la información en torno a una categoría temática central, una emoción predominante, subcategorías asociadas y ejemplos representativos del discurso estudiantil. Esta estructura permite visibilizar no solo los contenidos cognitivos vinculados al aprendizaje del inglés, sino también las dimensiones emocionales que lo atraviesan y condicionan.

La Tabla 1 que se presenta a continuación resume los ejes principales identificados durante el proceso de análisis, y se destaca la complejidad de las relaciones que el estudiantado establece con la lengua inglesa. A través de este modelo se reconoce que el aprendizaje de un idioma no es una experiencia neutra, sino que está cargada de afectos, deseos, obstáculos y significados socioculturales. En este sentido, el inglés aparece simultáneamente como una herramienta instrumental, un vehículo de superación personal y un objeto de valoración estética y afectiva.

Categoría temática	Emociones	Subcategorías asociadas	Ejemplos representativos del discurso
Valoración estética y afectiva	Placer, gusto, disfrute	Música, pronunciación, sonoridad, cultura pop, estética sonora, estilo	"Me gusta cómo suena", "Me encanta su acento", "El acento y la expresión es elegante", "Tiene sonidos agradables", "El inglés británico se me hace muy fino", "Me gusta cómo se escucha al hablarlo", "Se escucha genial en una conversación", "Siento que el inglés británico es sofisticado", "Me gusta su pronunciación"
Proyección de identidad y autorrealización	Aspiración, orgullo, deseo	Dominio como un hablante nativo, superación personal, movilidad profesional, crecimiento personal	"Siempre he soñado con dominarlo como un nativo", "Me gustaría poder trabajar en Estados Unidos", "Quiero viajar", "Siempre he estado interesado en aprender este y otros idiomas", "Desde pequeña me ha llamado mucho la atención", "Yo siempre quiero presentarme con la gente en inglés", "Siempre me ha llamado la atención poder hablarlo a la perfección", "Me agrada el reto de aprender una lengua y ver mi capacidad de lograrlo"
Utilidad instrumental y expectativas profesionales	Esperanza, seguridad, ambición	Capital académico, acceso a bibliografía, utilidad, campo de la medicina, formación profesional	"Te abre puertas en el campo laboral", "Los mejores libros de medicina están escritos en inglés", "La mayor parte de información está en inglés", "Es una herramienta que te abre grandes puertas en el ámbito profesional", "Es bastante importante para la vida laboral", "Es una lengua muy importante en el medio científico", "Es indispensable para ampliar mis conocimientos", "La mayoría de los avances científicos se encuentran en este idioma", "Es muy útil para comunicarse"
Curiosidad y sentido de descubrimiento	Diversión, interés, entusiasmo	Exploración cultural, acceso a productos globales, viajes, aprendizaje autónomo	"Es un mundo nuevo", "Una forma de conocer otras culturas", "Despierta mi curiosidad", "Me gusta entender canciones, artículos, películas", "Se me hace interesante ver series y/o películas sin subtítulos", "Es divertido y satisfactorio comunicarte con personas de muchas partes del mundo", "Me gusta aprender algo diferente", "Siempre me ha gustado aprender, nunca he estado en un curso, siempre he estudiado por mi propia cuenta"
Dificultades y frustración	Ansiedad, inseguridad, rechazo	Experiencias negativas, falta de apoyo educativo,	"Me cuesta trabajo aprenderla", "Cuando pequeña me presionaban mucho", "No la proporcionaron

		presión familiar, autoevaluación negativa	regularmente”, “Suele ser difícil de aprender”, “No creo tener un gran nivel de inglés”, “No me interesa”, “No me parece una lengua bonita específicamente”, “Se necesita tiempo para aprender el inglés”, “No soy buena llevándola a la práctica”, “Me cuesta un poco entenderlo”, “No lo sé hablar bien”
Sentido de utilidad global	Conexión, pertenencia	Ciudadanía global, intercambio cultural, comprensión internacional, comunicación mundial	“Lengua universal”, “Nos permite comunicarnos con todo el mundo”, “Entender otras realidades”, “Es importante conocer la lengua de otro país”, “Es una lengua bastante importante para poder comunicarse con personas en el extranjero”, “Es la lengua más hablada a nivel mundial”, “Es una nueva forma de comunicación e interacción”, “Con ella puedo ir a ese territorio que la hablen y puedan entenderme”, “Es una lengua que está presente en varios aspectos queremos o no”
Polarización emocional	Ambivalencia, conflicto	Entusiasmo vs. resistencia, motivación vs. frustración, contradicción afectiva	“Me gusta, pero me cuesta mucho”, “La amo pero me pone nervioso hablarla en público”, “Aunque me gusta, a veces me siento frustrado”, “Aunque es importante, no me parece bonita”, “Es fácil, pero me da miedo usarla mal”, “Siento que es necesaria aunque me cuesta”, “Es interesante, pero monótona por cómo nos la enseñaron”, “Es universal, pero no goza de ser tan bello como el español”

Tabla 1. Percepciones estudiantiles de la lengua inglesa

La tabla anterior permite observar una red emocional multifacética en torno al inglés, que se articula en siete categorías principales. En primer lugar, destaca una valoración emocional positiva, donde el placer estético y la afinidad sensorial con la sonoridad del idioma se expresan mediante sentimientos de gusto y disfrute, frecuentemente vinculados al consumo de productos culturales globales como la música. Estas manifestaciones afectivas confirman la importancia de la motivación intrínseca en el aprendizaje lingüístico, tal como lo sugiere Dörnyei (2009).

En segundo lugar, el inglés es percibido como una herramienta de proyección identitaria, en la cual se depositan aspiraciones de superación personal, movilidad internacional y autoafirmación. Estas respuestas reflejan el deseo de construir un YO posible (Markus & Nurius, 1986), donde el dominio del idioma se convierte en sinónimo de éxito, competencia y modernidad.

Por otro lado, una dimensión altamente recurrente en el discurso estudiantil es la utilidad instrumental del inglés, particularmente en relación con el ámbito profesional y

académico de la medicina. Las emociones asociadas a esta categoría, como la esperanza o la ambición, reafirman el valor del inglés en calidad de capital lingüístico estratégico, en línea con el enfoque de Bourdieu (1991).

Al mismo tiempo, emergen expresiones que vinculan el aprendizaje del inglés con la curiosidad y el sentido de descubrimiento, ligadas a la posibilidad de acceder a otras culturas, viajar y participar en una comunidad global. Aquí se evidencia un componente lúdico y simbólico del idioma, alineado con la visión de Kramsch (2010) sobre las lenguas como mediadoras de experiencias culturales transformadoras.

Aun así, no todo el espectro emocional es positivo. La categoría de dificultades y frustración deja ver una serie de barreras emocionales y pedagógicas que afectan negativamente la relación de ciertos individuos con el idioma. La ansiedad, la inseguridad y la presión familiar o institucional se presentan como factores que inhiben el aprendizaje, de acuerdo con Horwitz *et al.* (1986) al describir el efecto del filtro afectivo.

La Tabla 1 también documenta una dimensión más amplia, relativa al sentido de utilidad global del inglés, donde se destacan emociones de conexión y pertenencia. Este posicionamiento refleja una comprensión del inglés como vehículo de comunicación intercultural y ciudadanía global, en sintonía con las propuestas de Byram (1997).

Finalmente, se observa una polarización emocional marcada, donde coexisten discursos de entusiasmo con otros de resistencia o conflicto interno. Esta tensión, lejos de ser una contradicción, evidencia la complejidad afectiva del aprendizaje de lenguas en contextos universitarios. Como sugiere el análisis, reconocer esta polaridad es fundamental para implementar enfoques pedagógicos sensibles a las emociones, que promuevan entornos de aprendizaje inclusivos, flexibles y emocionalmente sostenibles.

### **3.4. Discusión**

El análisis de las emociones revela una interacción compleja entre factores afectivos, cognitivos, culturales y sociales que influyen significativamente en la percepción del idioma, la motivación, el autoconcepto como aprendices y el desempeño académico del estudiantado. Esta diversidad emocional, que va desde la curiosidad y el entusiasmo hasta el miedo y la frustración, no solo configura su experiencia educativa, sino que también constituye una ventana para comprender su nivel de desarrollo del pensamiento crítico.

La hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) plantea que factores como la motivación, la ansiedad y la autoestima actúan como filtros que afectan la recepción del input lingüístico. Cuando estos factores se encuentran en niveles óptimos, el filtro afectivo se reduce y el aprendizaje es más eficaz. En esta línea, la presencia de emociones positivas como la alegría, la esperanza o el interés en los discursos estudiantiles, expresadas mediante frases como "me gusta mucho el inglés" o "es importante para mi carrera", sugiere un terreno fértil para la adquisición del idioma y para la construcción de una actitud proactiva hacia la formación profesional.

Las emociones positivas se vinculan estrechamente con la motivación intrínseca, entendida como el impulso interno hacia el aprendizaje basado en el disfrute y la satisfacción personal (Deci & Ryan, 2000). Esta forma de motivación promueve un aprendizaje más profundo y autónomo y, al estar asociada con el deseo de ser competente y autodeterminado, constituye un indicador temprano del desarrollo del pensamiento crítico. Expresiones que relacionan el idioma con aspiraciones profesionales ("quiero hacer una especialidad en el extranjero") o con experiencias estéticas ("me gusta cómo suena el

inglés") reflejan una capacidad reflexiva para integrar componentes emocionales y cognitivos en la toma de decisiones sobre su formación.

El análisis también muestra la presencia de emociones negativas como el miedo, la vergüenza y la frustración, especialmente asociadas con experiencias de exposición oral, evaluación o fracaso escolar previo. Estas emociones actúan como barreras que dificultan la participación activa y la confianza en el aprendizaje, y han sido descritas como factores que reducen el rendimiento y generan conductas de evitación (Pekrun, 2006; Dewaele & Li, 2021). No obstante, desde una perspectiva constructivista, estas emociones también pueden interpretarse como manifestaciones iniciales de pensamiento crítico, dado que el estudiantado comienza a cuestionar las condiciones estructurales o personales que generan su malestar (Freire, 2005).

En este contexto, el acompañamiento emocional, el diseño de entornos de aprendizaje afectivamente seguros y la promoción de una pedagogía de diálogo, inspirada en la pedagogía crítica de Freire (2005), son fundamentales para transformar emociones limitantes en oportunidades de crecimiento. La autorregulación emocional, mediante estrategias metacognitivas y reflexivas, permite que el alumnado comprenda cómo sus emociones impactan su aprendizaje y desarrolle pensamiento crítico de manera integral.

La motivación intrínseca se complementa con la motivación integradora (Gardner, 1985), que se manifiesta en el interés por participar en comunidades culturales diversas. Respuestas como "quiero comunicarme con personas de otros países" o "me interesa conocer otras culturas" evidencian que el inglés es percibido no solo como una herramienta funcional, sino como medio de acceso a una ciudadanía intercultural, en línea con los postulados de Byram (1997) sobre competencia intercultural.

Desde una perspectiva sociológica, el inglés también funciona como recurso simbólico de alto valor (Bourdieu, 1991), asociado con el acceso a conocimiento científico de frontera, redes académicas globales y prestigio profesional. Las afirmaciones estudiantiles sobre la importancia del inglés evidencian una comprensión crítica de las desigualdades lingüísticas y la reproducción del capital cultural, contribuyendo a la construcción de un pensamiento reflexivo y estratégico sobre su formación profesional.

Asimismo, la percepción del inglés como vehículo de internacionalización se articula con la teoría de los YOes posibles (Markus & Nurius, 1986). Al proyectar metas como "leer investigaciones médicas de vanguardia" o "participar en congresos internacionales", el estudiantado construye una identidad profesional deseada que implica dominio del idioma y fomenta procesos de agencia educativa que fortalecen tanto el aprendizaje como la toma de decisiones fundamentadas.

Por último, las medidas que podrían adoptarse incluyen la implementación de programas de apoyo emocional y motivacional, la formación docente en estrategias de enseñanza afectivamente seguras, la promoción de autorregulación y establecimiento de metas de aprendizaje claras, y la creación de espacios de interacción intercultural que fomenten el interés, la curiosidad y la resiliencia del alumnado ante desafíos académicos y emocionales.

#### **4. CONCLUSIONES**

El estudio pone en evidencia una relación emocional compleja entre el alumnado de medicina y el aprendizaje del inglés, caracterizada por una combinación de actitudes positivas y negativas. El idioma es ampliamente percibido como una herramienta que facilita

el acceso a oportunidades académicas y profesionales y se asocia con el éxito, la movilidad internacional y el crecimiento personal. Emociones como la motivación, la curiosidad y la esperanza refuerzan esta valoración positiva.

Pese a ello, también emergen emociones negativas, como la frustración y la inseguridad, asociadas principalmente a dificultades percibidas en el aprendizaje y experiencias escolares previas desfavorables. Estos factores emocionales pueden obstaculizar la futura adquisición de la lengua y disminuir la motivación por aprenderla, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que aborden los bloqueos afectivos y generen un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante.

La adquisición del idioma en este contexto presenta una polarización emocional: mientras algunos individuos lo consideran esencial para su desarrollo profesional y personal, otros se sienten emocionalmente desvinculados debido a dificultades de su gramática, pronunciación, sintaxis, etc. Esta dualidad evidencia la importancia de integrar la dimensión afectiva en el diseño de prácticas educativas que fortalezcan la confianza, reduzcan la ansiedad y fomenten tanto el disfrute como la funcionalidad del idioma. Además, el alumnado concibe el inglés como un medio para interactuar con otras culturas y participar en una comunidad global, lo que aporta una dimensión intercultural e identitaria al aprendizaje. Esta visión fortalece la motivación intrínseca y contribuye a la construcción de una identidad global positiva.

Así, las emociones desempeñan un rol decisivo en la actitud del estudiantado hacia el inglés y en su desempeño académico. Reconocer su impacto es fundamental para desarrollar estrategias pedagógicas efectivas que promuevan tanto el crecimiento cognitivo como el bienestar emocional.

Entre los alcances y acondicionamientos del estudio se encuentran la focalización en una sola universidad y en el alumnado de nuevo ingreso, lo que podría afectar la generalización de los resultados a otros contextos educativos o niveles académicos. El uso de preguntas basadas en autopercepción puede estar sujeto a sesgos de deseabilidad social y limitaciones en la profundidad de la información sobre experiencias emocionales complejas. Estas restricciones abren líneas para futuras investigaciones, como estudios longitudinales que sigan al alumnado a lo largo de su formación, investigaciones comparativas entre diferentes instituciones o contextos culturales, y análisis más detallados mediante entrevistas o técnicas mixtas que exploren la relación entre emociones, autorregulación y desempeño académico.

Se puede considerar que el valor del estudio radica en su contribución a la comprensión de la influencia de las emociones en el aprendizaje del inglés en contextos médicos, mediante la integración de perspectivas afectivas, motivacionales y socioculturales. Los resultados sugieren que la promoción del desarrollo emocional y de la autorregulación en el alumnado puede favorecer no solo un mejor desempeño académico, sino también el fortalecimiento del pensamiento crítico y la integración en comunidades académicas internacionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aljasir, Nouf (2024). Emotional intelligence and engagement in language learning: A mixed-methods exploration of their impact on English language proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(9), 2982–2995. <https://doi.org/10.17507/jltr.1501.05>

Alshareef, Nora., Fletcher, Ian., & Giga, Sabir (2024). The role of emotions in academic performance of undergraduate medical students: a narrative review. *BMC Medical Education*, 24(907). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05894-1>

Arnold, Jane (2011). Attention to Affect in Language Learning. *International Journal of English Studies*, 11(1), 11–22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf>

Arnold, Jane, & Brown, Herbert Douglas (1999). A map of the terrain. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 1–24). Cambridge University Press.

Baker, Susan C., & MacIntyre, Peter D. (2000). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language Learning*, 50(2), 311–341. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>

Borsipour, Behnoosh, Pishghadam, Reza, & Naji Meidani, Elham (2019). The role of sensory emotions in increasing willingness to read in EFL learners. *Publicaciones*, 49(2), 169–189. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8094>

Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Dalanbayar, Regzedmaa, Damba, Tsend-Ayush, & Badamdorj, Oyungoo (2024). Academic motivation in medical education: A review of the literature. En H. Batmend & O. Ganbold (Eds.), Bibliography. Proceedings of the Conference on Quality Assurance in Higher Education: *Transforming Education—New Generation of Learners (QAHE 2023)* (Vol. 18, *Atlantis Highlights in Social Sciences, Education and Humanities*). [https://doi.org/10.2991/978-94-6463-382-5\\_20](https://doi.org/10.2991/978-94-6463-382-5_20)

Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01)

del Pozo Beamud, Marta (2020). Las variables afectivas en un programa de inmersión lingüística: Un estudio cuantitativo. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 47, 77–93. <https://doi.org/10.18172/cif.4385>

Dewaele, Jean-Marc, & Dewaele, Livia (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 45–65. [https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.3\\_3](https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.3_3)

Dörnyei, Zoltán (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.

Fernández-García, Antonio, & Fonseca-Mora, Carmen (2022). La competencia oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y su conexión con la comprensión emocional, la voluntad de comunicarse y la experiencia musical. *Language Teaching Research*, 26(1), 124–140. <https://doi.org/10.1177/1362168819891868>

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Goleman, Daniel (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Gardner, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gregersen, Tammy (2020). Dynamic properties of language anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 67–87. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.4>

Horwitz, Elaine K., Horwitz, Michael B., & Cope, Joann (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Houle, Iliane, Philippe, Frederick L., Lecours, Serge, & Roulez, Josiane (2018). Networks of self-defining memories as a contributing factor to emotional openness. *Cognition and Emotion*, 32(2), 363–370. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1284045>

Hu, Nan, & Chen, Min (2022). Improving ESP writing class learning outcomes among medical university undergraduates: How do emotions impact? *Frontiers in Psychology*, 12, 749284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.909590>

Kralova, Zdena, Kamenicka, Jana, & Tirpakova, Anna (2022). Estímulos emocionales positivos en la enseñanza del vocabulario de lenguas extranjeras. *System*, 104, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102678>

Kramsch, Claire (2010). *The multilingual subject: What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.

Lee, Jieun, Husman, Jenefer, Green, Samuel B., & Brem, Sarah K. (2016). Development and validation of the persistent academic possible selves scale for adolescents (PAPSS). *Learning and Individual Differences*, 52, 19–28. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.005>

López López, María Lilia, Pérez Huerta, Sandra Eugenia, Pasos Romero, Carlos Alfredo, & Olivos Pérez, María Eugenia (2024). Las emociones y su incidencia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Caso en la Facultad de Lenguas-BUAP. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(3), 43–48. <https://doi.org/10.22201/fesi.20070780e.2024.16.1.86718>

López-Pérez, Magdalena, & Retamar, Guadalupe de la Maya (2023). Emociones en la enseñanza de lenguas. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 38, 6–11.

MacIntyre, Peter, & Gregersen, Tammy (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>

MacIntyre, Peter D. (2017). An overview on language anxiety research and trends in its development. En Gkonou, Christina, Daubney, Marc, & Dewaele, Jean-Marc (Eds.), *New insights into language anxiety. Theory, research and educational implications* (pp. 11–30). Multilingual Matters.

Marcus, Hazel, & Nurius, Paula (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>

Maslow, Abraham H. (1954). *Motivation and personality*. Harper.

Mitchell, Rodney, & Myles, Frank (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.

Monleón Cebollada, Lucrecia (2015). Las emociones y sentimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés: La enseñanza del inglés desde una perspectiva emocional. *Relingüística aplicada*, 17. [https://relinguistica.azc.uam.mx/no017/art01\(Monleon\).htm](https://relinguistica.azc.uam.mx/no017/art01(Monleon).htm)

Moreno Córdova, Leyla Jarynsy, Morales Vásquez, Eleazar, & Rojas León, Perla del Rocío (2025). La influencia de los factores emocionales en el aprendizaje de un segundo idioma. *Estudios y Perspectivas*, 5(1), 3381–3391. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.1055>

Muñoz-Restrepo, Ana, Ramirez, Marta, & Gaviria, Sandra (2020). Strategies to enhance or maintain motivation in learning a foreign language. *Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 175–188. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.73733>

Nguyen, Phong Thanh (2024). The role of medical English in healthcare education. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 102, 29–41. <https://doi.org/10.7176/JLLL/102-04>

Oyserman, Daphna, Bybee, Deborah, Terry, Kathy, & Hart-Johnson, Tamera (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 130–149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)

Pekrun, Reinhard (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pekrun, Reinhard, Goetz, Thomas, Titz, Wolfram, & Perry, Ryamond P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative

research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)

Pérez-García, Elisa (2023). The effect of language status, immersion and cultural integration level on the emotionality of emotion words in Spanish. En Blanco Canales, Ana, & Martín Leralta, Susana (Eds.), *Emotion and identity in second language learning* (pp. 137–165). Peter Lang. <https://doi.org/10.1080/13670050802549656>

Razgulin, Jevgenij, Argustaitė-Zailskienė, Gita, Petrolienė, Raimonda, & Šmigelskas, Kastytis (2024). Sociocultural adjustment and social support as predictors for international medical students' anxiety during COVID-19. *BMC Medical Education*, 24(395). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05379-1>

Rogers, Carl Ransom (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. C. E. Merrill Publishing Company.

Romero Zárate, Martha, & Santana Valencia, Emma Verónica (2021). La afectividad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 32, Article 32, 168–180. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2269>

Salihoglu, Yiğit (2024). The relationship between fear of making mistakes and self-confidence level in language learning: A review article. *Linguistic Forum - A Journal of Linguistics*, 6(1), 88–101. <https://doi.org/10.53057/linfo/2024.6.1.7>

Santana-Quintana, María Cristina (2024). Análisis de las estrategias afectivas de aprendizaje de idiomas en estudiantes universitarios y su posible repercusión en sus niveles de ansiedad. *Revista Costarricense de Psicología*, 43(2), 1–16. <https://doi.org/10.22544/rcps.v43i02.03>

Shang, Yang, & Ma, Lingling (2024). Classroom anxiety, learning motivation, and English achievement of Chinese college students: The mediating role of self-efficacy. *Acta Psychologica*, 251, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104550>

Solhi, Mehdi (2024). The Impact of EFL Learners' Negative Emotional Orientations on (Un)Willingness to Communicate in In-person and Online L2 Learning Contexts. *Journal of Psycholinguistic Research*, 53(2), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10936-024-10071-y>

Taherkhani, Reza, & Moradi, Reza (2022). The relationships among self-regulation, emotional intelligence, willingness to communicate, and reading comprehension of Persian foreign language learners: Structural equation modeling. *Foreign Language Annals*, 55(3), 742–768. <https://doi.org/10.1111/flan.12610>

Thao, Le Thanh, Pham, Thuy Trut, Nguen, Thi Anh, Phuong, Hoang Yen, Thu, Huynh Thi Anh, & Tra, Nguyen Huong (2023). Impacts of emotional intelligence on second language acquisition: English-major students' perspectives. *SAGE Open*, 13(4), 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440231212065>

Toufan, Nahid, Omid Athar, & Haghani Fariba (2023). The double-edged sword of emotions in medical education: A scoping review. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(52). [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_644\\_21](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_644_21)

Ward, Rebecca, & Ragosko, Malgorzata (2025). Does language experience and bilingualism shape empathy and emotional intelligence? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1177/13670069241308078>

Yuan, Xiaohui (2023). Emotion in Intercultural Communication – A Sociocultural Model. *Studies in Media and Communication*, 11(1), 104–118. <https://doi.org/10.11114/smc.v11i1.5765>

Zhang, Chenyang (2023). The Effects of Emotional Intelligence on Students' Foreign Language Speaking: A Narrative Exploration in China's Universities. *The Qualitative Report*, 28(12), 3493–3513. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.6296>

## MÉRITOS (sistema CreDiT)

Supervisión y Conceptualización: AVSG, OGL; Investigación secundaria: AVSG; Metodología: AVSG; Validación: OGL; Tratamiento de datos: OGL; Análisis Formal: AVSG; Supervisión: OGL; Redacción del borrador original AVSG; Revisión y edición: AVSC, OGL.

ANEXO 1. Cuestionario: Percepciones del inglés del estudiantado de nuevo ingreso a la Licenciatura en Medicina

El presente cuestionario tiene como propósito conocer tu percepción respecto al uso y la importancia del idioma inglés durante la formación académica y profesional en Medicina. La información será utilizada exclusivamente con fines de investigación. Todos los datos se manejarán de manera confidencial y la participación es anónima. Tu colaboración es muy valiosa para este estudio.

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Género:
  - a) Femenino
  - b) Masculino
  - c) Prefiero no responder
3. Tipo de preparatoria en la que cursaste tus estudios:
  - a) Pública
  - b) Particular
4. Durante el bachillerato, ¿cursaste asignaturas de inglés?
  - a) Sí
  - b) No
5. ¿Has tomado cursos de inglés adicionales a los de la preparatoria?
  - a) Sí
  - b) No
6. ¿Has vivido en una región (por ejemplo, zona fronteriza con Estados Unidos) o en un país de habla inglesa?
  - a) Sí
  - b) No
7. En caso afirmativo, especifica el lugar: \_\_\_\_\_
8. Escribe la palabra o frase que se te viene a la mente al escuchar o pensar en el idioma inglés:  
\_\_\_\_\_
9. ¿Te gusta el idioma inglés?
  - a) Sí
  - b) No
10. En relación con tu respuesta anterior, explica brevemente por qué: \_\_\_\_\_
11. Considero que el dominio del inglés es indispensable para mis estudios universitarios:
  - a) Totalmente de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - d) En desacuerdo
12. Marca las opciones que correspondan a tu caso (puedes elegir más de una):
  - a) Leo libros en inglés.
  - b) Leo artículos especializados en inglés (incluso en Internet).
  - c) Leo artículos de divulgación en inglés (incluso en Internet).
  - d) Leo noticias en inglés (incluso en Internet).
  - e) Escucho noticias en inglés.
  - f) Veo programas de televisión en inglés.
  - g) Al escuchar canciones en inglés, trato de comprender la letra o busco su traducción.
  - h) Veo películas en inglés sin subtítulos en español (o con subtítulos en inglés).
  - i) Tengo amigas y amigos en México o en el extranjero con quienes me comunico en inglés.
13. ¿Consideras que el idioma inglés debería ser una asignatura obligatoria en el plan de estudios de la Licenciatura en Medicina?
  - a) Sí
  - b) No
14. Considero que el inglés es indispensable para realizar investigaciones en los módulos de la carrera:
  - a) Sí
  - b) No
15. La carga académica de la carrera me dificulta dedicar tiempo al aprendizaje del inglés:
  - a) Sí
  - b) No
16. Aprender a escribir y redactar en inglés es indispensable para mi formación académica y profesional:
  - a) Sí
  - b) No
17. Aprender a leer en inglés es indispensable para mi formación académica y profesional:
  - a) Sí
  - b) No

18. Aprender a escuchar y comprender el inglés es indispensable para mi formación académica y profesional:  
a) Sí b) No

19. Considero necesario hablar inglés para mi desarrollo académico y profesional:  
a) Sí b) No

20. Las personas que dominan el inglés obtienen empleo con mayor facilidad al finalizar sus estudios universitarios:  
a) Sí b) No

21. Deseo poder mantener una conversación con hablantes nativos del inglés:  
a) Sí b) No

22. Deseo poder leer literatura en inglés sin recurrir a traducciones:  
a) Sí b) No

## ¿Error o variante? Un enfoque socioemocional sobre el feedback docente hacia el spanglish

### ***Error or Variant? A Socio-Emotional Approach to Teachers' Feedback on Spanglish***

**Carmen González Gómez**

Universidad de Salamanca

carmen.gonzalez@usal.es

#### **RESUMEN**

Este artículo analiza las actitudes de 41 docentes de español en Estados Unidos, de origen latinoamericano, hacia las alternancias de código y el spanglish de sus estudiantes. A partir de una encuesta anónima, se indagó si consideraban erróneas —y por tanto corregibles— formas como ordenar (por 'pedir'), rentar (por 'alquilar') o préstamos como cash. Tras este cuestionario preliminar, que mostró un rechazo mayoritario hacia el uso de préstamos, los docentes recibieron una sesión formativa sobre multilingüismo y contacto entre lenguas, centrado en el contexto estadounidense. La última fase del experimento consistió en distribuir un cuestionario donde se incluían preguntas de reflexión abierta, con el fin de medir desde un punto de vista cualitativo si había habido cambios en su percepción. Esta encuesta mostró una modificación significativa en la valoración general hacia el spanglish y la alternancia de código.

Palabras clave: español como lengua adicional, evaluación, error, *spanglish*

#### **ABSTRACT**

*This article analyzes the attitudes of 41 Spanish teachers in the United States, of Latin American origin, toward their students' code-switching and Spanglish. Based on an anonymous survey, the study examined whether they considered forms such as ordenar (for 'pedir'), rentar (for 'alquilar'), or borrowings like cash to be errors—and therefore subject to correction. Following this preliminary questionnaire, which revealed a widespread rejection of borrowings, the teachers participated in a training session on multilingualism and language contact, focused on the U.S. context. The final phase of the experiment consisted of a second survey including open-ended reflection questions, designed to qualitatively assess whether there had been changes in their perceptions. This survey revealed a significant shift in the overall evaluation of Spanglish and code-switching.*

Keywords: Spanish as an additional language, assessment, error, *Spanglish*

## 1. INTRODUCCIÓN

Planificar la enseñanza de una lengua adicional desde una perspectiva socioemocional implica adoptar una mirada respetuosa hacia los estudiantes que se comunican a través de repertorios híbridos como el *spanglish*. En muchas ocasiones, dichos alumnos producen estructuras que se consideran erróneas por estar fuera del estándar, pero que se atestiguan de forma amplia en comunidades latinas, como, por ejemplo, parquear, o cambios de código como *Voy a la casa y luego I'll come back*. Una retroalimentación negativa por parte del profesor puede afectar de manera perjudicial a la autoestima de dichos grupos y contribuir a que estas comunidades se sientan estigmatizadas y renuncien a expresarse en español. Es clave, por tanto, instruir a los docentes de lenguas adicionales para que reflexionen críticamente sobre qué constituye un error, así como sobre el perjuicio que puede suponer desde un punto de vista emocional censurar en el aula fenómenos habituales de cambio de código o transferencia.

El concepto de lo que constituye un error y de cómo abordarlo en clase de lengua adicional resulta complejo por dos motivos: el primero es teórico. Delimitar qué constituye una forma incorrecta es delicado, especialmente, si se parte de un enfoque variacionista. Por lo general, se engloban bajo el mismo paraguas desviaciones de índole muy diversa: formas agramaticales (yo he cantada), usos desprestigiados (fuites), préstamos lingüísticos (rentar), giros de otras variedades que el docente desconoce (arriba de la mesa), tiempos verbales que se alejan del estándar (hoy comí en lugar de he comido) y usos donde se reconoce alguna transferencia desde la L1 (estoy aquí por dos semanas). Considerar como errores lingüísticos estas producciones, sin hacer distinción, es arriesgado por varios motivos. En primer lugar, es poco consistente desde el punto de vista filológico. En sentido estricto, se deberían entender como agramaticales solo aquellas producciones que no genere ningún hispanohablante en ningún contexto y que, por tanto, representen un potencial problema de intercomprensión. Si no se reflexiona de forma previa sobre lo que constituye un error y no se establecen criterios, se corre el riesgo de que el docente descarte aquellos usos que no pertenecen a su variedad, como el empleo de los tiempos verbales que desconozca y pueda considerar incorrectos (por ejemplo, el uso de subjuntivo en *No sé si vaya*, en lugar de *No sé si iré*). Como es lógico, esta indefinición afecta más a las variedades diatópicas que tienen menor representación. De la misma manera, una visión normativista mal definida puede llevar a censurar usos extendidos en comunidades como la latina en Estados Unidos, esto es, a corregir formas que utilizan de manera habitual los hablantes de herencia, por reconocer en ellas el influjo del inglés, y contribuir así a su estigmatización.

Desde un punto de vista pedagógico, también se ha cuestionado qué papel adoptar en relación con los errores del alumnado. La retroalimentación correctiva (corrective feedback) se entiende como una pieza esencial en el enfoque conductista y cognitivo (VanPatten y Williams, 2015), incluso como una herramienta para motivar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Para otros autores (Schwartz, 1993) no está tan claro que este tipo de corrección pueda modificar de manera significativa la gramática mental del aprendiz. El objetivo de este artículo no es cuestionar los beneficios de esta práctica en general, sino reflexionar sobre el feedback dado a los estudiantes en relación con el *spanglish*. El español de Estados Unidos es muy permeable no solo a los préstamos léxicos, sino al calco de estructuras gramaticales. El docente de español debe definir de antemano qué va a considerar erróneo y qué no con relación al código híbrido, así como ser consciente de las implicaciones emocionales que puede tener su conducta.

Esta investigación pretende conocer cómo se posicionan los docentes participantes, que son, en su totalidad, latinoamericanos que han crecido hablando español y trabajan como profesores de español en Estados Unidos. Estudiar las actitudes que adoptan en el aula en relación con el *spanglish* es interesante en dos sentidos: primero, porque la censura de formas que ellos, con toda probabilidad, utilizan revelaría un grado elevado de estigmatización hacia su propia variedad, así como tensiones internas sobre su identidad lingüística; segundo, porque los resultados pueden ayudar a comprender cuál es la mirada actual que recibe el *spanglish* en las aulas de español de Estados Unidos, y contribuir a que los enfoques pedagógicos evolucionen hacia una visión más integradora y respetuosa con la alternancia de códigos.

## 2. MARCO TEÓRICO

En los contextos multilingües, es común que los hablantes alternen entre dos idiomas en una misma interacción (code-switching) o que desarrollen formas híbridas que integran elementos de ambas lenguas. La idea de un hablante multilingüe equilibrado, que domina por igual y de manera separada varios sistemas lingüísticos, responde más a una construcción idealizada que a la realidad sociolingüística (Betti, 2013). Lejos de ser un fenómeno excepcional, el cambio de código es un recurso comunicativo solvente para quienes viven en entornos bilingües (Poplack, 1980). De hecho, esta práctica es habitual incluso en los hablantes de primera generación (McSwan, 2005). El *spanglish* en Estados Unidos es una manifestación clara de esta dinámica: un repertorio híbrido que no debe entenderse como un español contaminado ni como un inglés deficiente, tal y como a veces se ha caracterizado desde posturas normativas, sino como el resultado de un proceso prolongado de contacto lingüístico, una estrategia comunicativa legítima y compleja que responde a la necesidad de expresar una identidad bicultural (Zentella, 1997). López García-Molins (2022) lo define como un dialecto psicológico que se manifiesta como una práctica bilingüe en constante transformación.

Delimitar el *spanglish* desde un punto de vista lingüístico es complejo, ya que constituye un continuum. Los principales rasgos incluyen una reducción aspectual en el paradigma verbal de los tiempos de pasado (cantaba-cantó) (Montrul, 2002), el uso explícito de los pronombres personales de sujeto donde no son necesarios, por influencia del inglés (Toribio, 2004), y numerosos cambios en el régimen preposicional de los verbos (me enamoré con él) (Potowski, 2004), además de una transferencia de léxico constante. Acotar qué se entiende por hablante de herencia también es delicado. Si se sigue la definición de Valdés (2000), en el caso de Estados Unidos, es una persona que ha crecido en un contexto multilingüe recibiendo como input una lengua diferente del inglés.

En relación con el español, es importante tener en cuenta que los hablantes de herencia suelen adquirirlo en un contexto diglósico (Escobar y Potowski 2015), por lo que se ven sometidos a una doble presión: de un lado, la del hablante nativo idealizado y el bilingüe equilibrado, y de otro, la de la estigmatización hacia el bilingüismo y hacia las variedades del español latinoamericanas. Por este motivo, los docentes que enseñan español en el contexto estadounidense han de ser especialmente sensibles hacia esta realidad, ya que sus prácticas pueden contribuir a relegar aún más la lengua al ámbito familiar o a que sea abandonada.

La relación entre la influencia de la L1 en la L2 es compleja aun en el caso de los hablantes monolingües. De manera tradicional, el enfoque contrastivo se servía del conocimiento de la L1 para tratar de predecir y paliar el trasvase (antiguamente

denominado interferencia) de una gramática sobre la otra. Desde hace tiempo, se ha desterrado la concepción de la L1 como algo negativo. De hecho, diversos estudios afirman que la motivación de los estudiantes disminuye cuando no se les permite utilizar las estrategias que tienen interiorizadas en su lengua materna (Swain y Lapkin, 1995).

El presente estudio toma como punto de partida el experimento llevado a cabo por Seijas y Spino (2023), en el que se encuestó a 48 profesores de español con el fin de conocer qué retroalimentación darían a sus estudiantes, en el caso de que estos incluyesen en sus redacciones palabras como folder, sensitivo o gangas. Los investigadores sugerían tres posibilidades de retroalimentación (marcarlo como erróneo y suprimirlo, señalar que no era adecuado en ese contexto escrito, o proponer una alternativa). Más del 85 % se decantó por la primera opción en todos los ítems que se les proponían. El feedback que daban a los estudiantes incluía apreciaciones en las que se explicaba que algunas expresiones no existían, como fuites o habían (personas), y otras se rechazaban con el pretexto de que no serían comprensibles por el interlocutor, como cash o aplicar a la universidad.

Como ya se apuntó, la noción de lo que constituye un error suscita problemas por cuanto se confunden a menudo las vertientes de la gramática y la sociolingüística. Como apunta Milroy, para muchos hablantes cultos y educados, incluso con conciencia sociolingüística, la incorrección de la forma *I seen it* (en lugar de *I saw it*) depende de las reglas del lenguaje, y no de las convenciones sociales, por lo que no hacen falta más explicaciones para rechazarla (2001: 335). Esta visión esencialista del lenguaje, que asume una lógica interna en el sistema lingüístico, es la responsable de que los docentes de lenguas adicionales sitúen al mismo nivel las formas desprestigiadas y las agramaticales.

Los enfoques críticos en la enseñanza de lenguas señalan que aprender y enseñar un idioma nunca es neutral, ya que en el aula se transmiten no solo reglas gramaticales, sino también ideologías, relaciones de poder y una visión sobre qué variedades son legítimas (Leeman, 2014: 275). Como se ha apuntado en diversas ocasiones (Potowski, 2005; Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014), incorporar una perspectiva sociolingüística con los hablantes de herencia es clave, ya que en muchos casos el concepto de adecuación puede camuflar una estigmatización hacia algunas variedades. Así, se pueden entender como inapropiados o informales usos que provienen, sencillamente, de un código híbrido, o de una comunidad minorizada. Como apunta Leeman (2018: 351), las normas de lo que es apropiado no son universalmente compartidas, ni son neutrales; a menudo dejan entrever las relaciones de poder.

Los docentes de lenguas tratan, por lo general, de que sus estudiantes alcancen un dominio ideal del estándar que les permita sortear cualquier tipo de discriminación y les conduzca al éxito social y profesional, pero olvidan con frecuencia que los aprendices poseen un amplio conocimiento sociopragmático y, sobre todo, que, posiblemente, no comparten con ellos el mismo consenso cultural sobre lo que es apropiado y formal para cada entorno (Holguín Mendoza, 2022: 152). La razón por la que se le da más peso a una determinada variedad en el aula y se la caracteriza como estándar es ideológica (Milroy, 1999).

Desde un punto de vista sociolingüístico, diversos estudios han hecho hincapié en que muchos docentes no tienen una mirada pluricéntrica en relación con el español y privilegian algunas variedades, aun cuando no son la suya (Hama y Ramsburg, 2025). En la misma línea, estudios recientes señalan que los docentes reaccionan de forma negativa hacia las alternancias de código de sus estudiantes (Zúñiga, Henderson y Palmer, 2017; Román, Pastor y Basaraba, 2019).

El impacto emocional que puede tener un feedback negativo hacia formas lingüísticas que existen, aunque no formen parte de lo que el docente entiende como estándar, es alto. La noción de error es crucial, sobre todo cuando se trata de comunidades minorizadas, como los hablantes de herencia en el contexto estadounidense. Por eso es clave instruir a los docentes para que reflexionen sobre lo que constituye un error y distingan entre las incorrecciones lingüísticas que dan lugar a estructuras inexistentes de aquellas formas que constituyen un préstamo del inglés o una manifestación de la alternancia de códigos.

### **3. METODOLOGÍA**

Este estudio combina un enfoque cuantitativo y cualitativo y se divide en tres fases. Se desarrolló durante un curso que realizaban 41 profesores de español durante el verano de 2025 en la Universidad de Salamanca. Todos eran de origen latinoamericano, habían crecido hablando español y enseñaban la lengua en alguna institución de Estados Unidos. La metodología siguió la siguiente estructura: I) cuestionario inicial, II) sesión formativa y III) cuestionario final. Durante la primera fase, se les distribuyó una encuesta anónima, no remunerada, que puede consultarse en el Anexo I. Constaba de dos partes: la primera recababa información general, e incluía preguntas sobre las actitudes hacia su propia variedad (por ejemplo, si la habían neutralizado en ocasiones o si se habían sentido presionados por su institución para hacerlo). La segunda pedía a los encuestados que corrigiesen diez oraciones, imaginando que eran producciones escritas por sus estudiantes. Estas frases incluían cambios de código inglés-español y expresiones propias del *spanglish*. Los participantes debían decidir si las considerarían correctas.

Una vez analizados y sistematizados los resultados de esta segunda parte, y visto el rechazo generalizado a la mayoría de los préstamos, se les dio a los participantes una sesión formativa sobre el cambio lingüístico, el multilingüismo y el impacto socioemocional que puede acarrear una retroalimentación negativa. Se hizo hincapié en que cuando un docente marca como erróneo un uso del *spanglish*, su conducta incide en la identidad lingüística y cultural de las comunidades minorizadas. Al invalidar el uso, la autoestima y la motivación se ven afectadas. En la tercera y última fase, se distribuyó un cuestionario entre los participantes con dos preguntas de reflexión abierta, para medir los cambios en sus creencias, actitudes y percepciones. Esta encuesta reveló una modificación sustancial en su posición hacia la alternancia de códigos.

### **4. ANÁLISIS**

La distribución geográfica de los profesores encuestados abarca un amplio abanico en el mapa de estados de EE. UU., con un total de quince regiones. Illinois y Nueva Jersey son los más frecuentes, pero también aparecen otros como California, Florida, Texas, Nueva York, Georgia, Washington o Colorado. Esta dispersión geográfica evita la concentración de la muestra en un estado y, con ello, el posible sesgo, al garantizar contextos educativos y sociolingüísticos variados.

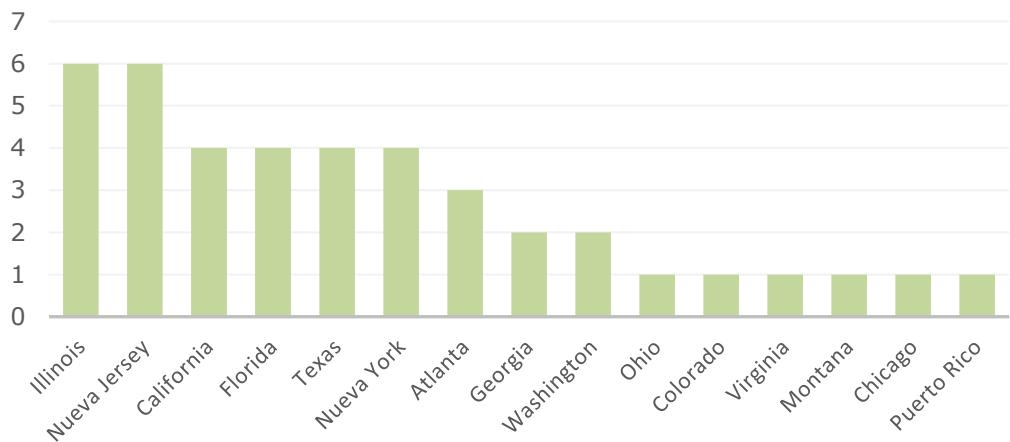


Gráfico 1. Distribución de estados en los que trabajan los profesores encuestados

En cuanto a los países originarios, la muestra también es diversa. Los profesores proceden, en su mayoría, de Colombia, México y Estados Unidos, aunque países como Argentina, Cuba, Perú, Puerto Rico, Guatemala, República Dominicana, El Salvador, Ecuador y Panamá tienen asimismo representación. Esta pluralidad aporta diferentes perspectivas y asegura que las conclusiones no estén sesgadas por la experiencia de una única variedad lingüística.

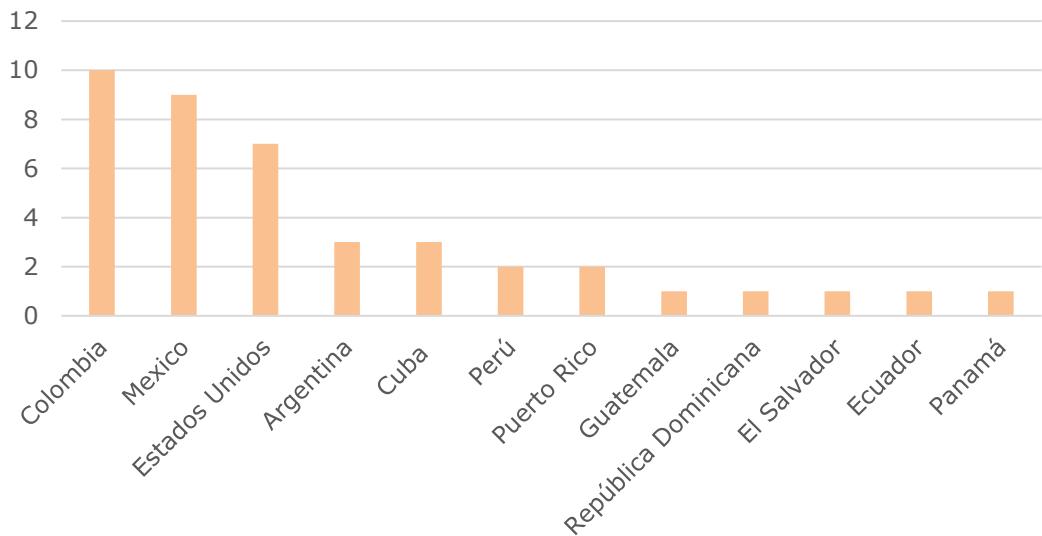


Gráfico 2. Distribución de los países de los que proceden los profesores encuestados

La mayoría de los participantes contaba con una experiencia dilatada dando clases de español; el 56 % trabajaba como docente desde hacía al menos siete años. Solo dos de los 41 encuestados ejercían la profesión desde hacía menos de un año.

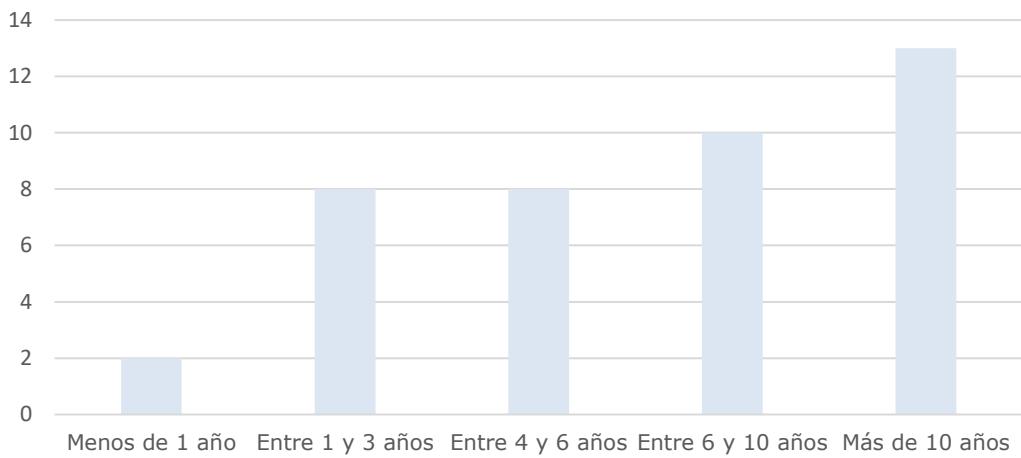


Gráfico 3. Años de experiencia enseñando español de los profesores encuestados

En relación con las preguntas preliminares de la primera parte del cuestionario, la mayoría de los participantes (70 %) afirmó haber neutralizado su variedad a la hora de dar clase de español. En relación con la segunda cuestión, el 71,8 % de los participantes señaló que nunca (1) o rara vez (2) había recibido presiones por parte de las instituciones en las que había trabajado para neutralizar su variedad.

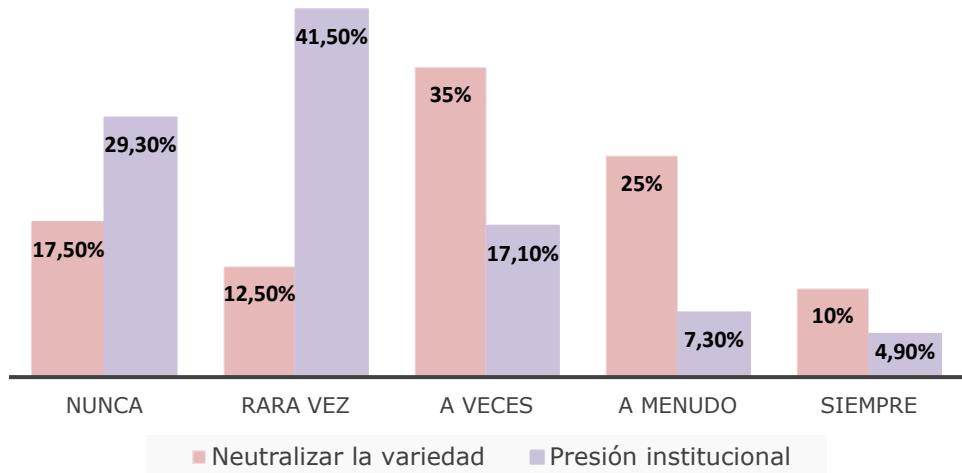


Gráfico 4. Neutralización de las variedades de los docentes

Los resultados muestran que la presión para reprimir rasgos de las variedades latinoamericanas no proviene directamente de una imposición explícita por parte de los centros educativos, sino que tiene su origen en las propias comunidades latinas, a partir de concepciones interiorizadas sobre el prestigio y la corrección. Este marco normativo heredado podría explicar el rechazo al *spanglish* no tanto por constituir una alternancia de código entre el inglés y el español, sino por asociarse de manera directa con una comunidad minorizada y desprestigiada como la latinoamericana. Hama y Ramsburg (2025) también

detectan una brecha entre el compromiso declarado de los instructores con la diversidad lingüística y su desempeño docente como profesores de español: si bien los profesores afirman que incorporar la variedad geográfica supone un enriquecimiento para los estudiantes, dejan fuera de sus currículos los elementos minorizados como el voso.

En la segunda parte del cuestionario, se preguntó a los docentes si considerarían correctas o incorrectas las siguientes palabras: *lonche*, *cash*, *ordenar*, *aplicar*, *introducir*, *rentar*, *llamar patrás*, *textear*, *chequear* y *shopping*, en el caso de encontrárselas en la producción escrita de uno de sus estudiantes. Aunque el índice de aceptabilidad varía en función de los términos, solo *ordenar* y *aplicar* lograron la aprobación de la mayoría de los participantes (35 y 25 sobre 41, respectivamente).

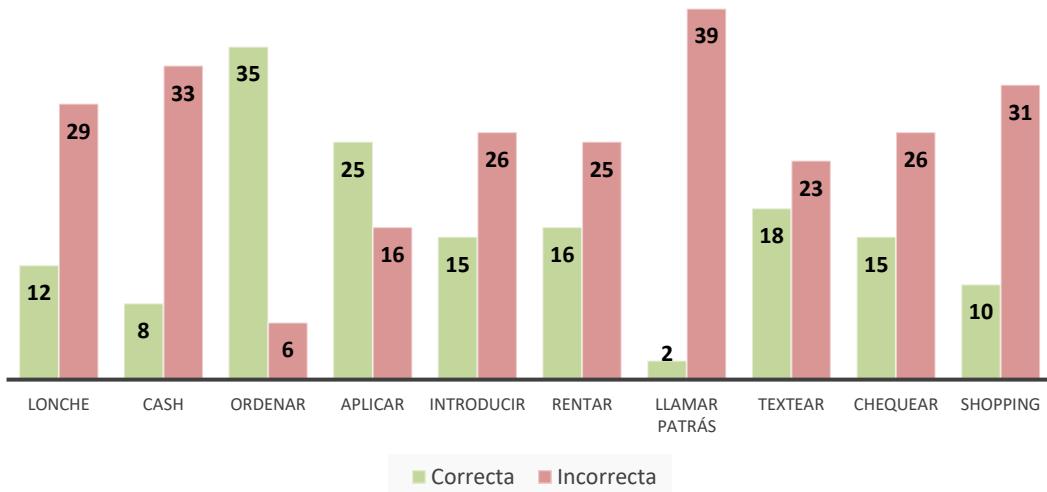


Gráfico 5. Palabras en *spanglish* que los docentes consideran correctas e incorrectas

Los resultados muestran un rechazo mayoritario hacia el *spanglish*; la disparidad entre los términos revela, además, una falta de consistencia en cuanto a los criterios de corrección. Una posible explicación es que los docentes rechacen aquellas formas que no utilizan en su día a día (*llamar patrás*) o que identifican como préstamos no adaptados (*shopping* y *cash*).

En previsión de esta ausencia de coherencia en los criterios de corrección, en el apartado final del cuestionario se preguntó a los docentes qué principio seguían a la hora de corregir un término. Podían marcar varias opciones de entre las siguientes:

1. Cuando no existe en mi variedad y no me suena bien.
2. Cuando considero que no está dentro de la norma culta.
3. Cuando me parece que es una forma poco prestigiosa.
4. Cuando no viene en el *Diccionario de la Lengua Española*.
5. Cuando pienso que no la diría ningún hispanohablante.

Los resultados mostraron una ligera preferencia por la segunda y la quinta opción, lo que supuso otorgar la misma consideración a los usos reales que se atestiguan en las comunidades hispanohablantes que a aquellos que se consideran prestigiosos.

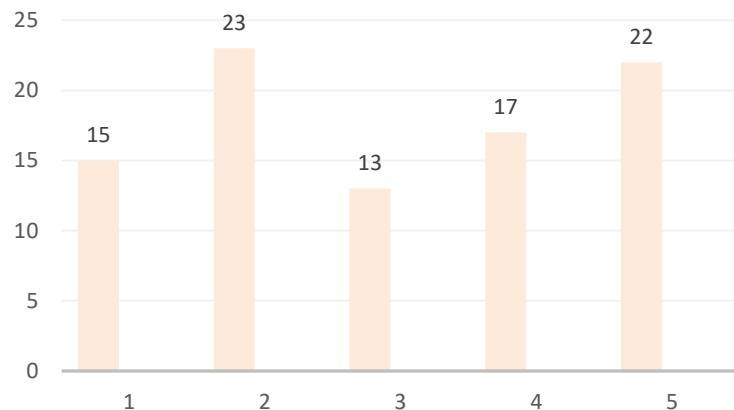


Gráfico 6. Criterios adoptados en la corrección de los términos

Los resultados de la encuesta fueron puestos en común en una sesión con los participantes. A raíz de ellos, se les dio una sesión formativa sobre multilingüismo, con especial hincapié en el contexto estadounidense y en los hablantes de herencia. Se les invitó a reflexionar sobre el concepto de *error* y sobre los posibles sesgos ideológicos que se inmiscuyen en el momento de la corrección, así como sobre las consecuencias emocionales que puede tener eliminar formas que están ampliamente atestiguadas en comunidades latinas y situarlas al mismo nivel que las incorrecciones gramaticales.

Tras esta sesión de formación, la última fase del experimento consistió en distribuir un cuestionario anónimo a través de la plataforma virtual a la que los docentes tenían acceso, en la que se les planteaban dos cuestiones de reflexión sobre la alternancia de códigos y se les volvía a preguntar cómo considerarían las producciones en *spanglish* de sus estudiantes. Los enunciados eran los siguientes:

1. *Si un estudiante de herencia utiliza el cambio de código entre inglés y español en sus intervenciones, ¿lo consideraría un error y lo corregiría, o una manifestación legítima de su competencia bilingüe? ¿Por qué?*
2. *¿Qué impacto cree que tendría en la identidad y la motivación de sus estudiantes el que usted valore positivamente (o, en cambio, corrija sistemáticamente) el uso del cambio de código en sus producciones orales y escritas?*

El análisis de los resultados cualitativos mostró lo siguiente. En relación con la primera pregunta, uno de los participantes expuso que la sesión formativa sobre multilingüismo le había hecho cambiar de parecer y le sirvió para darse cuenta de que los fenómenos actuales formaban parte del cambio natural de las lenguas en contacto y no debían censurarse como incorrectos.

(1) *Muchas veces sin pensarlo he tratado de corregirlos diciéndoles: "eso no se dice así" o "eso no es español" [sic]. Ahora entiendo que muchas de esas palabras vienen de otros idiomas a los cuales los mismos estudiantes son expuestos. Al igual que el español hablado en España, la variación hablada en Latinoamérica utiliza palabras de*

*otros idiomas y no necesariamente podemos calificarlos como formas incorrectas. Ahora he entendido que no existe español bueno o malo. En el caso de mis estudiantes, utilizan muchas palabras del inglés. ¿Será espanglish? No lo sé, pero lo que sí sé es que utilizan palabras en inglés, mientras hablan Español [sic] y hasta cierto punto lo que más nos debería alegrar como docentes de español es que sigan hablando su idioma y que a la vez traten de hablar en español [sic], el idioma que están aprendiendo. Al final lo más importante es que alcance el objetivo de cualquiera lengua que se aprende: la comunicación. Utilizar palabras en inglés es una estrategia que necesitan para comunicarse.*

Otros participantes señalaron que la sesión formativa les había hecho reflexionar sobre lo que constituye un español neutral o estándar y sobre el posible sesgo ideológico que se introduce al considerar unas opciones léxicas como incorrectas:

- (2) *Todavía pienso que es importante establecer una base de léxico útil para las personas que están aprendiendo español. Pero ahora, me pregunto: "¿qué es una variedad 'neutral' y quién decide el valor del léxico?"*
- (3) *Hay algo que me voy a llevar el resto de mi vida y es lo siguiente, "¿Qué es la norma?" Cada cultura/ país tiene su forma o variante para expresarse y no está en ninguno de nosotros decir o juzgar cual [sic] es la mejor forma. Debemos aceptar las variantes del habla y motivar a las personas a usar nuestra lengua, pero sobre todo estar abiertos a los cambios.*

Otros encuestados hicieron hincapié en la paradoja que supone la estigmatización del *spanglish* por parte de una comunidad de docentes de origen latino:

- (4) *Lo que a mí mas [sic] me sorprendió fue ver los resultados de la encuesta con las palabras. Nosotros deberíamos luchar desde nuestras aulas por que los estudiantes no sufran la discriminación que tenemos a veces los latinos en otros ámbitos [sic]. Hasta ahora no me había dado cuenta que [sic] corregir a un alumno podía ser malo para su aprendizaje.*
- (5) *He reflexionado en el hecho de que como profesores de español como lengua extranjera de origen latinoamericano debemos estar conscientes de que algunos de nuestros estudiantes se expresarán de diferentes formas. También nos sucede a nosotros. Ha sido interesante debatir sobre cómo los profesores corrigen formas que ellos mismos utilizan por influencia del inglés.*

En relación con la segunda cuestión, varios participantes reflexionaron sobre el hecho de que una retroalimentación negativa por parte del profesor podría resultar contraproducente en el proceso de aprendizaje.

- (6) *Pienso que cuando corregimos mucho, los estudiantes no quieren hablar. Piensan que su español no sirve. Ellos se desaniman.*
- (7) *Si yo acepto el spanglish, ellos miran que su forma de hablar también es importante. Eso les da más confianza.*

A modo de conclusión, destacamos la reflexión de este docente, en relación con el papel que desempeñan en las aulas y con su cambio de mentalidad tras la sesión formativa hacia los códigos híbridos.

(8) *El apoyo o no apoyo al code switching discutido en la clase y ver los resultados de varias encuestas me ayudan a asimilar cuando escucho que mis estudiantes dicen "el techo está liquiando". Suena horrible, pero ahora pienso que tiene un sentido y que quizás no debo corregirlos. Y también cuando escucho "Cuidado con los pedestrales". ¿Qué pasó con la palabra peatones? ¿Dejó de existir? Ahora entiendo que sin darnos cuenta utilizamos los extranjerismos, usamos palabras prestadas de otros países para integrarlas en nuestra lengua cotidiana, y está bien, no pasa nada. La palabra pizza, por ejemplo, no se puede llamar de otra forma. Una pizza es una pizza. "Cuando you can't find la palabra en un idioma so you fill it in con la otra." Así es.*

Este estudio pone de manifiesto que las actitudes y percepciones de algunos docentes están atravesadas por las ideologías mayoritarias, aun cuando ellos mismos proceden de una variedad minorizada. En este sentido, es importante que los profesores de lenguas adicionales reciban formación constante y reflexionen de manera crítica sobre las consecuencias negativas que puede tener en el plano emocional corregir a sus estudiantes cuando estos emplean palabras que han escuchado en otros contextos y que, de algún modo, son parte de su identidad lingüística y cultural. Al señalar un término como incorrecto, el docente transmite de forma implícita que el modo de hablar de una comunidad carece de prestigio o valor, lo que puede contribuir a un sentimiento de inseguridad o vergüenza. Esto es especialmente peligroso en un contexto como el estadounidense, donde el español parte de una situación de desventaja respecto al inglés. En lugar de motivar el aprendizaje, la corrección puede producir silencio en el aula y una ruptura con la propia identidad hispana. Reconocer el *spanglish* como un recurso legítimo favorece la autoestima lingüística y permite que los estudiantes construyan una relación positiva hacia la lengua.

## 6. CONCLUSIONES

El presente estudio ofrece un análisis acerca de las ideologías lingüísticas y las prácticas de corrección de 41 docentes de origen latino, residentes en Estados Unidos, que crecieron hablando español y actualmente lo enseñan en instituciones educativas del país. Los resultados invitan a reflexionar sobre los prejuicios existentes hacia las variedades híbridas y las alternancias de código, así como sobre las posibilidades de transformación educativa que surgen cuando se fomenta la formación crítica en torno al multilingüismo.

La primera parte del análisis, centrada en el cuestionario anónimo distribuido, mostró que los docentes admitían haber neutralizado su variedad de forma consciente en el ejercicio de su labor como profesores de español. A juzgar por los resultados de la encuesta, este fenómeno no parece explicarse por presiones explícitas por parte de las instituciones educativas en las que trabajan, sino más bien por la percepción generalizada de que su variedad carece de prestigio y está asociada al ámbito informal. En consonancia con esto, se observó un rechazo generalizado hacia los préstamos del inglés cuando eran empleados por los estudiantes. A pesar de que los docentes utilizan estos términos en su vida cotidiana, dentro de clase tienden a sancionarlos como erróneos. Esta contradicción revela tensiones entre la identidad lingüística de los profesores y su práctica pedagógica, además de la persistencia de ideologías puristas que entienden los resultados del contacto lingüístico como una adquisición incompleta en alguna de las dos lenguas.

Otro hallazgo significativo es la falta de consistencia a la hora de definir lo que constituye un error. Las respuestas a la segunda parte del cuestionario inicial mostraron variaciones importantes en los juicios de aceptabilidad en función de las palabras que se les presentaban, lo que pone de manifiesto una ausencia de homogeneidad en cuanto a los

criterios. Cuando se preguntó a los docentes por los principios que empleaban, las respuestas no fueron consistentes, lo que confirma que las decisiones no se fundamentan en normas claras, sino en percepciones subjetivas, vinculadas al prestigio social de determinadas formas. Los resultados del cuestionario inicial muestran que los docentes reproducen en el aula prejuicios hacia sus propias variedades y que la corrección de los términos que se perciben como híbridos revela distanciamiento entre la práctica pedagógica y la realidad sociolingüística de los estudiantes.

Los resultados cualitativos tras la sesión formativa son más alentadores. Tras participar en una sesión dedicada a reflexionar críticamente sobre el multilingüismo y las dinámicas habituales en el contacto de lenguas, los docentes modificaron su percepción. La encuesta posterior mostró un cambio significativo en su disposición a reconocer el valor comunicativo y cultural de las formas híbridas, así como mayor sensibilidad hacia las implicaciones emocionales y motivacionales que puede tener la retroalimentación negativa de formas que existen. Varios participantes reconocieron el *spanglish* como una variedad legítima del repertorio lingüístico de sus estudiantes, en lugar de como una desviación que debía corregirse dentro del aula. Asimismo, reflexionaron sobre el impacto negativo que puede tener en la autoestima, especialmente en la de aquellos que pertenecen a una comunidad minorizada.

A modo de conclusión, los resultados muestran que, a pesar de que persisten prejuicios arraigados en torno a las variedades latinas y al *spanglish*, la formación crítica en multilingüismo abre la posibilidad de cuestionar estas ideologías y de promover prácticas docentes más inclusivas y respetuosas. El estudio confirma la importancia de generar espacios de reflexión y debate donde los docentes reconozcan el valor de sus variedades y sean flexibles y tolerantes en relación con las consecuencias del multilingüismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beaudrie, Sara, Ducar, Cynthia y Potowski, Kim. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. McGraw- Hill Education Create.

Betti, Silvia. (2013). La ilusión de una lengua: El Spaniglish, entre realidad y utopía. En D. Dunitrescu y G. Piña-Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: ¿E pluribus unum? Enfoques multidisciplinarios* (pp. 189–216). ANLE.

Escobar, Ana María y Potowski, Kim. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.

Hama, Yoko y Ramsburg, James. (2025). Teachers' Perspectives on the Instruction and Acquisition of Dialectal Second-Person Pronouns and Conjugations in the U.S. L2 Spanish Classroom. *Languages*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/languages10030042>

Holguín Mendoza, Claudia. (2022). Beyond registers of formality and other categories of stigmatization: Style, awareness and agency in SHL Education. En M. Bowles (Ed.), *Outcomes of university Spanish heritage language instruction in the United States* (pp. 149–168). Georgetown University Press.

Leeman, Jennifer. (2014). Critical approaches to the teaching of Spanish as a local-foreign language. En M. Lacorte (Ed.), *The handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 275– 297). Routledge.

Leeman, Jennifer. (2018). Critical Language Awareness and Spanish as a Heritage Language: Challenging the Linguistic Subordination of US Latinxs. En K. Potowski (Ed.) *Handbook of Spanish as a Minority/Heritage Language* (pp. 345–358). Routledge.

López-Molins, Ángel. (2022). Reflexiones multidisciplinares sobre el *espanglisch*. *Estudios del Observatorio / Observatorio Studies*, 77, 1-98.

McSwan, Jeff. (2005). Codeswitching and generative grammar: a critique of the mlf model and some remarks on "modified minimalism". *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(1), 1-22.

Milroy, Lesley (1999). Standard English and language ideology in Britain and the United States. En T. Bex y R. J. Watts (Eds.), *Standard english: The widening debate* (pp. 173-206). Routledge.

Milroy, James (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>

Montrul, Silvia. (2002). Competence and performance differences between monolinguals and 2nd generation bilinguals in the tense/aspect domain. En C. Clancy, K. Geeslin, y J. Lee (Eds.), *Structure, meaning, and acquisition in Spanish* (pp. 93-114). Cascadilla.

Poplack, Shana. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a Typology of Code-Switching. *Linguistics*, 18, 581-618. <http://dx.doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>

Potowski, Kim. (2004). Ethnolinguistic identities and ideologies among Mexicans, Puerto Ricans, and 'MexiRicans' in Chicago. En R. Márquez-Reiter y L. Martin Rojo (Eds.), *A sociolinguistics of diaspora: Latino practices, identities, and ideologies* (pp. 13-30). Routledge.

Potowski, Kim. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Arco Libros.

Román, Diego, Pastor, Alberto y Basaraba, Deni. (2019). Internal linguistic discrimination: A survey of bilingual teachers' language attitudes toward their heritage students' Spanish. *Bilingual Research Journal*, 42(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/15235882.2018.1563006>

Schwartz, Bonnie. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 147-163. <https://doi.org/10.1017/s0272263100011931>

Seijas, Jorge y Spino LeAnne. (2023). Written "corrective" feedback in Spanish as a heritage language: Problematizing the construct of error. *Journal of Second Language Writing*, 60, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.100989>

Swain, Merril y Lapkin, Sharon. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.

Toribio, Jacqueline. (2004). Convergence as an optimization strategy in bilingual speech: Evidence from code-switching. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 165-173. <https://doi.org/10.1017/S1366728904001476>

VanPatten, Bill y Williams, Jessica. (eds.). (2015). *Teorías en la adquisición de segundas lenguas*. Routledge

Valdés, Guadalupe. (2000). Bilingualism and language use among Mexican Americans. En S. L. McKay y C. W. Say-Ling (Eds.), *New immigrants in the U.S* (pp. 99-136). Cambridge University Press.

Wong, Joanna, Athanases, Steven y Banes, Leslie. (2017). Developing as an agentive bilingual teacher: Self-reflexive and student-learning inquiry as teacher education resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(7), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1345850>

Zentella, Ana. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Blackwell.

Zúñiga, Christian, Henderson, Kathryn, y Palmer, Deborah. (2017). Language policy toward equity: How bilingual teachers use policy mandates to their own ends. *Language and Education*, 32(1), 60-76. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1349792>

## ANEXO I.

### 1. Información general

- 1.1. ¿En qué estado de EE.UU. trabajas actualmente?
- 1.2. ¿Creciste hablando español?
- 1.3. ¿Cuántos años de experiencia tienes enseñando español?
  - Menos de 1 año
  - 1-3 años
  - 4-6 años
  - 7-10 años
  - Más de 10 años
- 1.4. ¿Cuál es tu país de origen?

### 2. Experiencia con la variedad lingüística

- 2.1. ¿Has intentado neutralizar o modificar tu variedad de español latinoamericano al enseñar español?
  - 1 Nunca
  - 2 Rara vez
  - 3 A veces
  - 4 A menudo
  - 5 Siempre
- 2.2. ¿Te has sentido presionado por las instituciones en las que has trabajado o por tus colegas para usar una variedad “neutral” de español?
  - 1 Nunca
  - 2 Rara vez
  - 3 A veces
  - 4 A menudo
  - 5 Siempre

### 3. Eres profesor de español en una institución estadounidense. Les pides a tus estudiantes una prueba escrita y recibes los siguientes fragmentos. Debes decidir si consideras correctas o incorrectas las palabras que aparecen subrayadas.

1. “El viernes pasado fui con mis amigos a tomar el lonche en el parque y después jugamos fútbol hasta la noche.”
2. “El sábado cobré mi cheque y fui al banco a sacar cash para pagar la renta.”
3. “El sábado fui a cenar con mi familia a un restaurante. Cuando llegó el mesero, mi hermano ordenó unos tacos.”

4. "Este semestre estoy ocupado porque quiero aplicar a varias universidades en Estados Unidos y necesito preparar mis ensayos."
5. "En la fiesta de bienvenida mi amiga me introdujo a varios compañeros nuevos que también estudian español."
6. "Me gustaría rentar un apartamento cerca de la universidad con mis amigos para el próximo semestre."
7. "María me llamó p'atrás ayer, pero no le pude responder"
8. "Carlos me texteó ayer para preguntarme si me apetecía ir al cine."
9. "Estoy buscando su teléfono, pero no lo encuentro. Necesito volver a chequearlo."
10. "El viernes me ha propuesto mi madre ir de shopping."

**4. Como profesor, ¿cuándo consideras un uso incorrecto? Puedes marcar varias opciones:**

- Cuando no existe en mi variedad y no me suena bien.
- Cuando considero que no está dentro de la norma culta.
- Cuando me parece que es una forma poco prestigiosa.
- Cuando no viene en el Diccionario de la Lengua Española.
- Cuando pienso que no la diría ningún hispanohablante.

## Integración de narrativas personales en ELE y lenguas adicionales: ética y emociones

### ***Integration of Personal Narratives in Spanish as a Foreign and Additional Languages: Ethics and Emotions***

**Marianel González Pellico**

Universidad Nacional Autónoma de México

[marianel.pellico@unam.edu](mailto:marianel.pellico@unam.edu)

#### **RESUMEN**

El objetivo de este estudio de caso múltiple exploratorio con diseño preexperimental es examinar cómo las narrativas personales en primera persona activan competencias éticas y emocionales en el aprendizaje del español como lengua extranjera, segunda lengua o lengua adicional. Se aplicó un cuestionario narrativo con enunciados autoconjungados, íconos afectivos y tareas de producción escrita a 18 voluntarios (hablantes de lenguas originarias mexicanas, inglés e italiano), con adaptaciones orales en casos de alfabetización limitada. Aunque la participación fue reducida, refleja el desplazamiento histórico del español sobre lenguas originarias, proceso que ha llevado a su desaparición o casi desaparición en el marco de procesos de conquista. El análisis, triangulado con 255 fragmentos del corpus CEDEL2, muestra implicación subjetiva ante enunciados que promueven autorreflexión y responsabilidad discursiva, con tránsito del *nosotros* al *yo* en hablantes indígenas. Los hallazgos sugieren que integrar narrativas personales con dimensiones afectivas y éticas fortalecería la competencia lingüística y la comunicación significativa tanto en L1 como en lengua adicional.

**Palabras clave:** narrativa personal, competencia ética, emociones, ELE, L2, lengua adicional, interculturalidad, lenguas originarias

#### **ABSTRACT**

*The objective of this exploratory multiple case study with a pre-experimental design is to examine how first-person personal narratives activate ethical and emotional competences in learning Spanish as a foreign, second, or additional language. A narrative questionnaire was applied, including self-conjugated prompts, affective icons, and written production tasks, to 18 volunteers (speakers of Mexican indigenous languages, English, and Italian), with oral adaptations in cases of limited literacy. Although participation was reduced, it reflects the historical displacement of Spanish over indigenous languages, a process that has led to their disappearance or near disappearance within the framework of processes of conquest. The analysis, triangulated with 255 fragments from the CEDEL2 corpus, shows subjective involvement in prompts that promote self-reflection and discursive responsibility, with a shift from "we" to "I" among indigenous speakers. Findings suggest that integrating personal narratives with affective and ethical dimensions strengthens linguistic competence and meaningful communication in both L1 and additional languages.*

**Keywords:** personal narrative, ethical competence, emotions, Spanish as a foreign language, L2, additional language, interculturality, indigenous languages

## 1. INTRODUCCIÓN

Incorporar la dimensión socioemocional en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), segunda lengua (L2) y lengua adicional (LA) sigue siendo un desafío didáctico, cuyo impacto se observa en procesos de mediano y largo plazo. Aunque los enfoques comunicativos han ampliado el horizonte del aprendizaje más allá de la estructura gramatical, persiste una brecha entre la competencia lingüística y el desarrollo integral del sujeto que aprende. La autorreflexión sobre emociones, valores, actitudes y posicionamientos éticos rara vez se aborda de manera sistemática en planes de estudio o corpus de referencia, pese a constituir una dimensión esencial del acto comunicativo (Méndez Santos & Llopis García, 2021).

Diversos autores ilustran esta carencia desde perspectivas complementarias. Li *et al.* (2022, pp. 21, 190–195) destacan que la psicología del aprendizaje de lenguas debe entenderse como un ecosistema donde motivación, ansiedad y disfrute se entrelazan con el rendimiento. Suárez Gordillo (2025, p. 103) subraya que la interculturalidad en ELE no puede limitarse a contenidos culturales, sino que debe habilitar espacios de negociación identitaria: "Enseñar español desde una perspectiva crítica implica cuestionar las jerarquías culturales y lingüísticas que, en muchos contextos, siguen promoviendo la hegemonía del castellano en detrimento de otras lenguas y realidades culturales, tanto en España como en otras partes del mundo hispanohablante." Walsh (2017) plantea que una pedagogía decolonial exige reconocer epistemologías y formas expresivas propias de los hablantes, mientras que investigaciones recientes en educación socioemocional (Arango Benítez *et al.*, 2024, p. 3) insisten en la urgencia de integrar competencias emocionales en los currículos para favorecer inclusión y bienestar.

En esta línea, se ha subrayado la necesidad de vincular lengua, cultura y ética mediante estrategias narrativas. Pacheco Franco (2020) destaca que la enseñanza de lenguas debe integrar contenidos culturales para favorecer aprendizajes significativos; Villegas Paredes (2025) evidencia vacíos en la formación docente respecto a los contenidos socioculturales; y Deardorff (2020) enfatiza la identidad narrativa y el diálogo intercultural como vías de respeto a la diferencia. En contextos escolares, Hernández Rodríguez (2017) muestra que los relatos prehispánicos permiten reflexionar sobre valores culturales, mientras que García Zúñiga y Chan Quijano (2017) sistematizan errores en el aprendizaje del maya como oportunidad para reconocer al otro y resignificar la interculturalidad. Estos aportes sustentan la pertinencia de narrar(se) como estrategia formativa en ELE, L2 y lengua adicional.

Una vía para cerrar esta brecha es el uso de formas verbales que impliquen al hablante en primera persona del singular y del plural (*yo/nosotros, nosotras*), así como en un espejo de sí (*tú*) y en la proyección hacia el otro (*él/ella*). La implicación mediante el lenguaje favorece el reconocimiento del *yo* como agente de sentido y del *tú* como interlocutor o reflejo. Conjugar enunciados como *yo me esfuerzo, tú escuchas o ella/él respeta* permite activar dimensiones ético-afectivas que no emergen cuando el aprendizaje se limita a la práctica mecánica, abriendo un espacio de autorreflexión que contribuye a superar la brecha entre competencia lingüística y desarrollo integral.

Este trabajo parte de una pregunta central: ¿puede el acto de narrar desde la primera persona —ya sea como testimonio, reflexión o recuerdo— generar un vínculo con la lengua meta (español como L2, ELE o lengua adicional), en tanto vehículo de identidad, valores y emociones? La hipótesis plantea que el uso del lenguaje desde experiencias personales y contextos significativos activa dimensiones cognitivo-afectivas que suelen permanecer latentes cuando el aprendizaje se limita a métodos basados exclusivamente en la gramática formal y en escenarios alejados de la realidad del estudiantado. De este modo, la narración en primera persona se propone como vía

para integrar la dimensión socioemocional al aprendizaje lingüístico narrativo, respondiendo a los llamados recientes de la investigación en ELE a articular emoción, ética, interculturalidad e inclusión (Méndez Santos & Llopis García, 2021; Li *et al.*, 2022; Suárez Gordillo, 2025; Walsh, 2017).

A partir de esta inquietud, se diseñó un cuestionario narrativo mixto —con preguntas abiertas, cerradas de opción múltiple e íconos afectivos— orientado a la reflexión emocional. Este fue aplicado inicialmente a cuatro hablantes y posteriormente ampliado a una muestra total de 18 Informantes Voluntarios Hablantes (IVH), lo que permitió observar una mayor diversidad de trayectorias lingüísticas y emocionales. Las respuestas fueron analizadas mediante una escala de percepción lingüístico-emocional y se interpretaron dentro de los parámetros del enfoque afectivo e intercultural, en contraste con elementos del Corpus Escrito del Español como L2 (CEDEL2) (Lozano, 2022). Esta comparación dio oportunidad de establecer puentes entre experiencias locales de aprendizaje y patrones más amplios observables en corpus académicos, enriqueciendo la comprensión del rol del lenguaje personal en la apropiación del idioma. En términos metodológicos, se trata de un estudio cualitativo con diseño preexperimental, que permite explorar tendencias y evaluar hipótesis sin pretender generalizaciones estadísticas.

## 2. MARCO TEÓRICO

La investigación en adquisición de segundas lenguas y lenguas adicionales ha mostrado que los factores afectivos constituyen un eje transversal del aprendizaje. Desde los primeros trabajos de Arnold y Brown (1999, pp. 8–10) se reconoce que la motivación, la ansiedad y la autoconfianza influyen tanto como las competencias cognitivas en el rendimiento lingüístico. En este sentido, Oxford (2011, p. 63) subraya que la dimensión afectiva no puede disociarse de la cognitiva y social, pues condiciona la toma de decisiones éticas y comunicativas en el aula.

### 2.1. Factores afectivos en la enseñanza de idiomas

La dimensión afectiva ha cobrado relevancia en la enseñanza de lenguas, especialmente en contextos de español como lengua extranjera (ELE) y lengua adicional (LA). Arnold (2015) sostiene que las emociones no son un complemento del aprendizaje, sino su base constitutiva; cuando el alumnado se siente emocionalmente implicado, la adquisición lingüística se vuelve más significativa y duradera: "El dominio afectivo puede tener mucha importancia para la enseñanza de ELE. El término afecto cubre un área amplia referida a los sentimientos, emociones, creencias, actitudes... que influyen en nuestro comportamiento" (p. 14). En la misma línea, Arnold y Brown (1999, pp. 8–10) ya advertían que la dimensión emocional debía integrarse en la planificación didáctica, pues condiciona la motivación y la resiliencia.

Estudios recientes han expuesto que variables como la ansiedad, el disfrute y la motivación están directamente relacionadas con el rendimiento en L2 (Dewaele & MacIntyre, 2014, pp. 241–243). Más allá de estas variables, se ha comenzado a explorar el vínculo entre afectividad y responsabilidad discursiva. Méndez Santos y Llopis García (2021) plantean que la implicación emocional debe ir acompañada de una conciencia ética sobre el uso del lenguaje, especialmente en contextos interculturales, al señalar que "Este cambio metodológico viene dado por la utilidad social que se espera del conocimiento de lenguas extranjeras...". En corpus como CEDEL2 (Lozano, 2022) se observa una preferencia por producciones formales, con escasa presencia de narrativas personales como las propuestas. Este hecho refuerza la necesidad de diseñar

instrumentos que activen la dimensión afectiva desde la primera persona, favoreciendo la autorregulación emocional y la construcción de sentido.

## 2.2. Factores culturales en la adquisición de lenguas

La dimensión cultural en el aprendizaje de lenguas ha sido estudiada desde perspectivas sociolingüísticas e interculturales. Investigaciones como las de Kramsch (2009) y Norton (2000, p. 146) muestran que aprender una lengua implica negociar identidades y posicionamientos sociales, convirtiendo la adquisición en un proceso de transformación personal y colectiva. May (2012, p. 4) advierte que estas trayectorias están atravesadas por relaciones de poder que determinan qué lenguas se legitiman y cuáles permanecen invisibilizadas.

Kramsch (2009, pp. 16, 20) introduce el concepto de *tercer lugar*, un espacio simbólico donde el hablante se sitúa entre su cultura de origen y la lengua meta, transformando tanto la competencia lingüística como la percepción del *yo narrativo*. Norton (2000, pp. 4-5) y May (2012, p. 4) coinciden en que las relaciones de poder condicionan la visibilidad y legitimación de las lenguas, lo que refuerza la necesidad de concebir la interculturalidad como práctica discursiva inclusiva, más allá de contenidos culturales aislados.

La elección de pronombres personales como *yo* y *nosotros* refleja pertenencias culturales. En hablantes de lenguas originarias, el *nosotros* suele expresar una cosmovisión colectiva, mientras que el *yo* representa agencia individual. Estas elecciones gramaticales permiten comprender cómo se manifiesta la interculturalidad en el discurso. López Castro (2014) describe cómo los pronombres en mixteco definen la situación del hablante y su receptor de manera específica, distinguiendo entre *nosotros inclusivo* y *nosotros exclusivo*, además de variantes para *ustedes* y *ellos*, que transmiten matices de pertenencia, señalamiento, desprecio o ternura.

Pondré un ejemplo de cómo el conocimiento de una lengua originaria (en este caso del mixteco de la ciudad de Pinotepa Nacional, Oaxaca) puede ayudar a que un niño o un estudiante descubra nuevos horizontes de sentido. Los pronombres definen la situación del hablante y su receptor de un modo muy específico y significativo: hay un “*nosotros inclusivo*” y un “*nosotros exclusivo*”, es decir, una forma del “*nosotros*” *yoo* que incluye al oyente, y otra que le excluye, dejando implícito un “*nosotros, pero no ustedes*”. Podría hacerse una propuesta de aprendizajes y pedagogías de multiculturalidad con el fomento de voces como *ndiu'u* (“*nosotros exclusivo*”), *mao* (“*nosotros inclusivo*”); *maa ndi* (“*nosotros exclusivo*”) y *yoo* (“*nosotros inclusivo*”); pero también con *ndio'o* (“*ustedes*”), *maa ndo* (otro tipo de “*ustedes*”), *rakan tra* (un “*ellos*” que indica señalamiento), *rukan* (pronombre de desprecio para persona, animal o cosa, que también indica señalamiento), *vekan* (pronombre de ternura para persona, animal o cosa que indica señalamiento) (López Castro, 2014, párr. 45).

Investigaciones recientes han subrayado la necesidad de vincular lengua, cultura y ética mediante estrategias narrativas. Pacheco Franco (2020) destaca que la enseñanza de lenguas debe integrar contenidos culturales para favorecer aprendizajes significativos; Villegas Paredes (2025) señala vacíos en la formación docente respecto a contenidos socioculturales; y Deardorff (2020) enfatiza la identidad narrativa y el diálogo intercultural como vías de respeto a la diferencia. En contextos escolares, Hernández Rodríguez (2017) muestra que los relatos prehispánicos permiten reflexionar sobre valores culturales, mientras que García Zúñiga y Chan Quijano (2017) sistematizan errores en el aprendizaje del maya como oportunidad para reconocer al otro y resignificar la interculturalidad. Estos aportes sustentan la práctica de narrar(se) como estrategia formativa en ELE, L2 y lengua adicional.

Aunque existen estudios sobre narrativas personales y *storytelling* en ELE (Arnold, 2015; Hernández Rodríguez, 2017), la práctica específica de narrar(se) en primera persona con inclusión del propio nombre apenas ha sido explorada. Más allá de completar estructuras gramaticales, esta estrategia sitúa al estudiantado como protagonista del discurso y activa dimensiones éticas y emocionales. La literatura previa se ha centrado en relatos culturales o autobiográficos, pero no en consignas personalizadas. En este sentido, narrar(se) constituye un aporte innovador que amplía la reflexión intercultural y afectiva, mostrando su potencial para transformar la motivación y la participación estudiantil.

### **2.3. Competencia existencial y ética**

La enseñanza de lenguas no solo implica el dominio de estructuras gramaticales, sino también la formación de sujetos capaces de reflexionar sobre su papel en la comunicación. Desde la perspectiva de la competencia intercultural, Byram (1997, pp. 32-37) subraya que el aprendizaje lingüístico debe integrar saberes culturales y éticos, favoreciendo la empatía y la relativización de creencias. En su noción de competencia intercultural comunicativa, incorpora esta dimensión al señalar: "...ethical reasons, they can encourage them to make the basis for their judgements explicit and expect them to be consistent in their judgements of their own society as well as others." (p. 54).

Desde la ética del lenguaje, Habermas y Apel (como se citan en Vallaey, 1994) sostienen que el acto de hablar implica asumir consecuencias ante una comunidad de interlocutores. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en contextos de diversidad, donde el lenguaje puede ser vehículo de inclusión o exclusión.

Oxford (2011, p. 239) añade que un aprendizaje eficaz requiere integrar dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, lo que incluye la toma de decisiones éticas en la interacción. En esta línea, Méndez Santos y Llopis García (2021) proponen que la enseñanza de ELE debe habilitar espacios para la reflexión sobre la palabra propia, favoreciendo la autorregulación emocional y la conciencia discursiva. Con mayor precisión destacan: "Cada aprendiente tiene una aptitud lingüística, una personalidad y un estilo de aprendizaje que deben conducir a los docentes a hacer uso pedagógico de variadas y distintas estrategias de aprendizaje: cognitivas, para favorecer la memorización, clasificación y acceso a los conceptos de la LE; metacognitivas, para ofrecer al alumnado oportunidades de control y manejo de su propio aprendizaje..."

En consecuencia, la competencia existencial, entendida como la capacidad de posicionarse éticamente en el discurso, no debe concebirse como un añadido, sino como un eje transversal que articule el aprendizaje lingüístico con la formación ciudadana.

### **2.4. Enseñanza inclusiva y decolonial**

Las pedagogías inclusivas y decoloniales han cuestionado los marcos tradicionales de enseñanza de lenguas, proponiendo enfoques que reconozcan la diversidad cultural y lingüística. Walsh (2017) plantea que la interculturalidad crítica exige abrir espacio a la diversidad de epistemologías y constituye un proyecto político, social, ético y epistémico orientado a transformar tanto las relaciones entre sujetos como las estructuras de poder que sostienen la desigualdad, la inferiorización, la racialización y la discriminación. Hornberger (2003, pp. 321-333) lo propone desde un modelo ecológico que visibiliza trayectorias diversas de bilingüismo.

La enseñanza inclusiva y decolonial parte del reconocimiento de las lenguas como prácticas sociales situadas. Walsh (2017, pp. 118-120) insiste en que la interculturalidad crítica exige cuestionar los marcos hegemónicos y abrir espacio al otro. En lenguas originarias mexicanas, como señala López Castro (2014, párr. 45), el

*nosotros* constituye un eje discursivo central, lo que desafía las pedagogías centradas exclusivamente en el *yo*.

Hornberger (2003, pp. 61–95) propone un modelo ecológico del bilingüismo que visibiliza trayectorias diversas, mientras que Makoni y Pennycook (2007, p. 110) llaman a “desinventar” las lenguas como sistemas cerrados, reconociéndolas como prácticas dinámicas. Puntualizan: “English, like other languages, does not exist as a prior system but is produced and sedimented through acts of identity. Similar to the way that we perform identity with words (rather than reflect identities in language), we also perform languages with words.” García y Wei (2014, pp. 48–50) refuerzan esta visión al concebir el aula como espacio de *translenguaje*, donde se negocian significados y se activan múltiples repertorios.

En consecuencia, la enseñanza inclusiva no se limita a añadir contenidos culturales, sino que implica replantear las formas gramaticales y narrativas como expresiones legítimas de identidad. Diseñar materiales que reconozcan la participación discursiva de hablantes plurilingües es clave para evitar la imposición de marcos homogéneos y promover la justicia lingüística. En este sentido, López Castro (2014, párr. 46) destaca:

Reflexionadas las epistemes indígenas con ejercicios de bilingüismo, se podrían redibujar los sentidos comunes de la inclusión, la cooperación, la empatía y la conciencia de un todo incluyente, no excluyente; de una existencia solidaria, no egoísta e individualista. Esta es una de las principales razones de por qué fomentar el aprendizaje de las lenguas indígenas. Desde el *se'en savi*, ‘el idioma de los hijos de la lluvia’, de la variante de Pinotepa Nacional, la nación debe percibirse como un *mao*, ese ‘nosotros-todos’ que incluye al oyente, o un *yoo* (un ‘yo-nosotros’), y no como ‘un nosotros’ que separa (*maa ndo*), es decir, un ‘ustedes’ (pero los otros no) o, incluso, un *maa ndi*: ‘un nosotros’ que excluye al oyente. De ahí la importancia de conservar estas formas de articulación del pensamiento, de percepción y construcción de la realidad; los vocablos que he citado nos explican cosas de un modo muy particular y sencillo, pero que marca dicha construcción.

La competencia comunicativa, ampliada desde Hymes hasta el MCER y su Volumen Complementario, incluye dimensiones socioculturales y afectivas esenciales para la formación del hablante intercultural. En este sentido, se ha subrayado la importancia de incorporar contenidos culturales y actitudes críticas en el currículo de ELE, apoyándose en los aportes ya mencionados que destacan la relevancia de la narrativa y la reflexión intercultural. En conjunto, estas contribuciones consolidan la narrativa como estrategia formativa en la enseñanza de lenguas.

### **3. METODOLOGÍA**

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo exploratorio, con diseño de caso múltiple preexperimental, orientado a comprender cómo las narrativas personales en primera persona pueden activar dimensiones éticas y emocionales en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), segunda lengua (L2) o lengua adicional (LA). La metodología articula tres ejes: afectividad, posicionamiento discursivo y agencia intercultural.

#### **3.1. Diseño del instrumento**

El instrumento consistió en un cuestionario narrativo, diseñado para explorar la relación entre el uso de la primera persona gramatical y la expresión de emociones, valores y posicionamientos éticos. Se organizó en cuatro fases temáticas (con bloques internos)

que integraron preguntas abiertas, frases autoconjadas, íconos afectivos y tareas de producción escrita.

La estructura del cuestionario responde a los fundamentos teóricos del estudio, en particular a los enfoques afectivos en la enseñanza de lenguas (Arnold, 2015; Dewaele & MacIntyre, 2014), la competencia intercultural comunicativa (Byram, 1997) y las pedagogías decoloniales que reconocen la pluralidad lingüística y cultural (Walsh, 2017; López Castro, 2014).

Cabe señalar que la última fase del instrumento incluyó cinco preguntas cerradas sobre el uso y la percepción emocional de las lenguas habladas por los IVH. Las respuestas se presentaron en formato de opción múltiple, con posibilidad de añadir comentarios abiertos. Las preguntas abordaron la frecuencia de uso de la lengua materna y del español, los contextos de uso, los usos del *nosotros* y las emociones asociadas a cada lengua. Esta sección buscó explorar el vínculo afectivo y funcional con las lenguas en contextos cotidianos, sin requerir producción escrita extensa.

### 3.2. Informantes voluntarios hablantes

La muestra estuvo compuesta por 18 informantes voluntarios hablantes (IVH), identificados mediante el código IVH+número, asignado según la fecha de aplicación del instrumento. Esta denominación responde a la necesidad de preservar el anonimato y, al mismo tiempo, reconocer el carácter activo y situado de quienes participaron en el estudio.

Las/os informantes provienen de contextos lingüísticos diversos, incluyendo hablantes de lenguas originarias mexicanas (Otomí, Zapoteco, Náhuatl, Mazateco, Mazahua, Mixe), así como personas cuya lengua materna es el inglés o el italiano. Las edades oscilaron entre los 16 y los 74 años, y los niveles de español declarados variaron entre A1 y C2, con algunos casos sin respuesta.

Aunque se había confirmado la participación de más personas, diversos factores — como condiciones climáticas adversas, desplazamientos territoriales, falta de conectividad y ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua — impidieron su asistencia, además de la ausencia de hablantes en algunas comunidades. Estas situaciones no solo representaron obstáculos logísticos, sino que reflejan procesos de desplazamiento lingüístico y vulnerabilidad sociocultural, reforzando la pertinencia del estudio.

En determinadas circunstancias se realizaron adaptaciones orales del instrumento debido a condiciones de alfabetización. En esos casos, la investigadora gestionó directamente la aplicación, realizando intervenciones orales. La participación fue libre, sin incentivos materiales, y se garantizó el consentimiento informado, conforme a los principios éticos de la investigación educativa.

A continuación, se presenta una tabla con los datos sociodemográficos y lingüísticos de los IVH, que permite contextualizar la diversidad de trayectorias en el aprendizaje del español como lengua adicional.

	Edad	Nacionalidad	Lengua materna	Nivel de español	Edad de inicio	Años de estudio	Estancia en el extranjero	Observaciones
<b>IVH1</b>	19	EUA	Inglés	A2	18	1.5	—	—
<b>IVH2</b>	57	Mexicana/o	Otomí	NC: no contestó	55	NC	—	NC
<b>IVH3</b>	38	Mexicana/o	Zapoteco	B2	NC	NC	—	NC
<b>IVH4</b>	38	Mexicana/o	Mazahua	NC	NC	NC	—	NC
<b>IVH5</b>	31	Mexicana/o	Náhuatl	A1	22	9	NC	NC
<b>IVH6</b>	68	Mexicana/o	Otomí	NC	9	58	NC	Menciona fecha de nacimiento

<b>IVH7</b>	68	Mexicana/o	Otomí	NC	10	58	NC	NC
<b>IVH8</b>	16	Mexicana/o	Mixe	NC	6	NC	México	NC
<b>IVH9</b>	17	Mexicana/o	Náhuatl	C1	NC	NC	NC	NC
<b>IVH10</b>	21	Italiano/a	Italiano	C2	6	15	México	NC
<b>IVH11</b>	45	Mexicana/o	Mazahua	NC	8	37	NC	NC
<b>IVH12</b>	34	Mexicana/o	Otomí	NC	10	44	NC	NC
<b>IVH13</b>	56	Mexicana/o	Mazahua	NC	1	56	NC	NC
<b>IVH14</b>	45	Mexicana/o	Otomí	NC	NC	NC	NC	NC
<b>IVH15</b>	47	Mexicana/o	Mazahua	B2	4	43	NC	NC
<b>CEDEL2#1</b>	43	EUA	Inglés	C1	15	NC	3 meses	NC
<b>CEDEL2#2</b>	NC	Grecia	Griego	B2	28	10	NC	NC
<b>CEDEL2#3</b>	NC	EUA	Inglés	B2	28	10	NC	NC

Tabla 1. Comparativa (perfil sociolingüístico): Las principales variables sociolingüísticas y de aprendizaje de los informantes propios frente a algunos ejemplos de CEDEL2

### 3.3. Aplicación y análisis

La aplicación del instrumento se realizó de manera presencial o virtual sincrónica, según la disponibilidad de cada informante. Esta flexibilidad metodológica respondió a las condiciones geográficas, tecnológicas y sociolingüísticas de los participantes, muchos de los cuales habitan en comunidades con acceso limitado a conectividad o transporte.

El análisis de las respuestas se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo interpretativo, que combinó codificación temática y lectura semiótica. Se utilizó una escala de percepción lingüístico-emocional como herramienta de apoyo para identificar patrones discursivos, sin que ello implicara una cuantificación de los datos.

Para enriquecer la interpretación, se realizó una triangulación con fragmentos del corpus CEDEL2 (Lozano, 2022), que ofrece producciones escritas de aprendientes de español como L2 en contextos académicos. Esta comparación se planteó como recurso metodológico, sin anticipar resultados en esta sección.

Con fines comparativos, se seleccionaron tres perfiles del corpus CEDEL2, correspondientes a hablantes de inglés y griego, con niveles B2–C1, edades entre 20 y 32 años y distintos tiempos de exposición al español. Los fragmentos fueron elegidos por su uso espontáneo de la primera persona en contextos narrativos, emocionales o valorativos, lo que permitió establecer vínculos interpretativos con las fases del instrumento. Esta triangulación no modificó el diseño original, sino que amplió la lectura de los resultados desde una perspectiva situada y contrastiva.

### 3.4. Visualización de datos

Como parte del diseño metodológico, se elaboraron visualizaciones que permiten contrastar la diversidad de trayectorias lingüísticas de los informantes voluntarios hablantes (IVH). Las gráficas se centraron en tres variables clave: edad actual, edad de inicio en el aprendizaje del español y años de estudio acumulados. Cada participante fue identificado mediante el código IVH+número, donde IVH significa *Informante Voluntario Hablante* y el número corresponde al orden cronológico de aplicación del instrumento.

La inclusión de estos elementos respondió al objetivo de contextualizar la muestra desde una perspectiva situada, reconociendo la heterogeneidad de los procesos de adquisición del español en contextos de vulnerabilidad. No se buscó establecer tendencias generalizables, sino ofrecer una lectura complementaria que enriqueciera la comprensión del diseño metodológico.

En términos generales, los datos muestran que los informantes iniciaron el aprendizaje del español en edades diversas, desde la infancia temprana hasta la adultez.

Asimismo, algunos han acumulado décadas de estudio, mientras que otros apenas comienzan su trayectoria. Finalmente, la relación entre edad de inicio y edad actual permite visualizar el tiempo efectivo de exposición y práctica, evidenciando diferencias significativas entre los participantes (ver Anexo, Figuras 1, 2 y 3).

### **3.5. Consideraciones éticas y metodológicas**

La ausencia de respaldo institucional y la dificultad para acceder a comunidades lingüísticamente vulnerables constituyeron limitaciones metodológicas relevantes. En varios casos, la participación inicialmente confirmada no se concretó debido a condiciones climáticas, desplazamientos territoriales o falta de conectividad. Estas situaciones representaron obstáculos logísticos y, al mismo tiempo, reflejaron procesos de desplazamiento lingüístico y pérdida de transmisión intergeneracional.

Desde una perspectiva ética, se garantizó el consentimiento informado, la voluntariedad y el anonimato de las respuestas. La diversidad de perfiles y la riqueza discursiva observada en las producciones permitieron abordar el fenómeno desde una mirada crítica y humanista, en consonancia con los principios de la investigación situada.

La escasez de tareas narrativas en corpus como CEDEL2 plantea una oportunidad metodológica: se propone el diseño de instrumentos ético-emocionales que puedan incorporarse en corpus de L2, LA y en prácticas didácticas de ELE, con el fin de enriquecer la enseñanza desde una perspectiva integral que articule lo lingüístico con lo afectivo y lo ético. La comparación entre los perfiles propios y los del CEDEL2 se fundamentó en el modelo ecológico del bilingüismo (Hornberger, 2003), la crítica a la invisibilización de lenguas no oficiales (May, 2012) y la dimensión identitaria del aprendizaje (Norton, 2000).

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Experiencia declarada con el español**

En el cuestionario, cada persona informante (IVH) seleccionó la opción que mejor describía su experiencia comunicativa con el español: un 32% lo usa en situaciones cotidianas, otro 32% se comunica en la mayoría de los contextos aunque requiere apoyo, y un 32% se siente cómoda/o en casi cualquier situación; un 4% no respondió. Dos aportaciones espontáneas añadieron matices: "obligado" y "me gusta más hablar Otomí". Las visualizaciones se incluyen en el Anexo (Figura 4).

### **4.2. Resultados de la parte afectiva introductoria**

La sección inicial exploró el estado emocional y la identificación discursiva mediante íconos sin etiquetas y una pregunta directa. Al despertar, 16 personas informantes dijeron haberse sentido con alegría (😊), tres neutralidad (😐, una con preocupación) y dos no respondieron; no hubo registros de tristeza, enojo ni sorpresa. Durante el día predominó el sentimiento a la tendencia positiva, aunque se mencionaron presión laboral, clima y actitud personal en frases como "Presión por el trabajo" y "El clima externo no es mi clima interno". Ante la pregunta *¿Crees que este documento habla de ti?*, 10 personas respondieron afirmativamente, 1 con duda y 7 no contestaron. No se registraron respuestas negativas.

#### **4.3. Resultados sobre uso y percepción de las lenguas habladas**

Frecuencia de uso de la lengua aprendida primero: la mayoría de las/os IVH (7) señalaron que usan su lengua originaria todos los días. Dos personas indicaron que la usan varias veces por semana, una persona la usa ocasionalmente y otra casi nunca.

Frecuencia de uso del español: seis personas informantes reportaron usar el español todos los días y una persona lo usa a veces. No se registraron respuestas en las opciones varias veces *por semana* ni *cuasi nunca*.

Contextos de uso de cada lengua: las/os IVH mencionaron diversos espacios de uso. En el hogar, tres personas señalaron el uso del español, tres el uso del Otomí y dos el uso de su lengua materna (L1). En el ámbito escolar o laboral, cuatro personas indicaron usar el español y cuatro su lengua originaria. En interacciones con amistades, tres personas mencionaron el uso del español y tres el uso del Otomí. En actividades comunitarias, tres personas señalaron el uso de su lengua materna y una el uso del español. También se registraron menciones espontáneas en contextos como necesidades particulares, interacción con familiares, agricultura y campo, y situaciones dependientes del entorno.

Sentimientos al hablar la lengua aprendida primero: siete personas informantes expresaron orgullo al hablar su lengua originaria, cuatro mencionaron alegría y dos tranquilidad. No se registraron respuestas en la opción *vergüenza*. Entre las respuestas abiertas aparecieron satisfacción, seguridad y una observación sobre transmisión intergeneracional: "Lástima, solo tres de los hijos hablan Otomí."

Sentimientos al hablar español: cinco personas informantes indicaron sentir tranquilidad al hablar español, tres mencionaron alegría, tres orgullo y una persona expresó vergüenza. Entre las respuestas adicionales se registraron expresiones como "soy parte de algo" y "obligación por hablar o usar el español por las circunstancias".

#### **4.4. Resultados sobre habilidades lingüísticas en lengua materna y español**

Las/os IVH respondieron al ítem *¿Qué puedes hacer en cada lengua?*, marcando las habilidades que consideran tener en su lengua materna y en español. Las opciones incluyeron: leer, escribir, hablar y comprender cuando otras personas hablan.

En relación con la lengua aprendida primero, 15 personas señalaron que comprenden cuando otras/os la hablan, 17 afirmaron que pueden hablarla, 7 indicaron que pueden leerla y 5 que pueden escribirla.

Respecto al español, 17 personas informantes indicaron que pueden hablarlo, 12 que pueden leerlo, 11 que comprenden cuando otras/os lo hablan y 10 que pueden escribirlo.

Además, se registraron dos comentarios espontáneos: "No muy bien" (en referencia a la comprensión oral del español) y "Con un poco de trabajo" (sin especificar la habilidad).

#### **4.5. Resultados sobre identificación emocional y lingüística con enunciados narrativos**

En esta fase del instrumento se propusieron enunciados narrativos en primera persona, diseñados para que cada persona informante integrara su nombre en la frase. En algunos casos el nombre se dijo oralmente, en otros se escribió en una o varias frases, y posteriormente se seleccionó el ícono de identificación correspondiente. La distribución de íconos se presenta en la Figura 5 (ver Anexo), mientras que los enunciados narrativos y aportaciones se describen a continuación.

Una persona completó la frase *Yo, [nombre], me esfuerzo por llegar al otro. Hablar es expresar con respeto* escribiendo además: "No hablar mal, pensando en cómo se siente el otro." Trece participantes se identificaron con la frase *Yo, [nombre], quiero hablar* pensando *también en los sentimientos de la otra persona y sin herir*, y dos añadieron las palabras "familiar" y "no ofender." Diez personas se identificaron con *Yo, [nombre], analizo antes de hablar*; en este caso, dos escribieron su nombre en la frase y una no se identificó, registrándose también la expresión "depende del contexto."

Doce participantes eligieron la frase *Yo, [nombre], quiero usar y ser parte de este idioma y de su construcción*, y tres de ellos escribieron su nombre en la frase, mientras que una persona añadió la palabra "enseñar." En la opción *Yo, [nombre], hablo con cuidado porque las palabras también hieren o sanan*, diez personas se identificaron y tres no lo hicieron. Finalmente, once participantes seleccionaron *Yo, [nombre], decidí cómo decir las cosas y eso muestra cómo veo el mundo*; tres escribieron su nombre en la frase y una persona añadió: "Enseñar con respeto es hablar bien."

#### **4.6. Resultados del Bloque A: emociones y uso del español (Fase 2)**

Las/os informantes completaron enunciados en primera persona que incluían la estructura *Yo, [nombre] me siento....* En algunos casos escribieron su nombre en una o varias frases, en otros lo pronunciaron, y posteriormente completaron los espacios en blanco con expresiones emocionales y lingüísticas vinculadas al uso del español. En sus respuestas integraron ideas y emociones en espacios ya estructurados y emplearon adjetivos afectivos como *apática, contenta, frustrada, tranquila u orgullosa*. Se registraron tanto emociones positivas como *feliz, satisfecho, orgullosa*, así como emociones de inseguridad tales como *triste, incómoda, apenada o frustrado*. También incorporaron vocabulario relacionado con la práctica comunicativa, incluyendo términos como *palabras, conversación, comunicación y entender*. En algunos casos añadieron aportaciones en lenguas originarias, por ejemplo en mixe. Finalmente, se observó concordancia gramatical de género: doce IVH usaron formas femeninas como *me siento apenada, frustrada, segura*, mientras que seis emplearon formas masculinas como *me siento contento, frustrado, satisfecho*.

En las respuestas sistematizadas se registraron expresiones como *...me siento \_\_\_,* completadas con términos como *apática, a gusto, feliz, tranquila, normal, retada o contento*. Ante el enunciado *Cuando uso el español con otras personas, me siento \_\_ porque \_\_\_,* se anotaron respuestas como *incómoda, con pena, comprometida, insegura, normal o comprendido*. Al escuchar a otros hablar español con fluidez, las/os informantes señalaron sentirse *confundida, triste, orgullosa, en ambiente, atento o torpe*. En el caso de no encontrar las palabras correctas, se expresaron como *frustrada, triste, interesada, apenada, mal o interrogada*. Cuando cometieron errores al hablar, indicaron sentirse *incómoda, molesta, triste, incapaz, apenado, optimista o juzgado*. Finalmente, al ser comprendidos en español, señalaron sentirse *contenta, completa, satisfecha, tranquila o feliz*.

Entre los ejemplos representativos se encuentran frases como: "Yo, [nombre], hoy me siento apática porque tuve un día pesado"; "Yo, [nombre], cuando cometo errores al hablar, me siento apenado pero también contento porque intentarlo"; y "Yo, [nombre], cuando alguien me entiende en español, me siento completa porque me he logrado hacer entender."

#### **4.7. Resultados del Bloque B: valores en el lenguaje**

Ahora se pedía seleccionar frases que les invitaran a reflexionar sobre distintos valores comunicativos: respeto, empatía, responsabilidad, cultura e identidad. Las frases

estaban formuladas en primera persona, lo que permitió la integración del nombre propio como ejercicio de autorrepresentación. Los resultados se presentan a continuación.

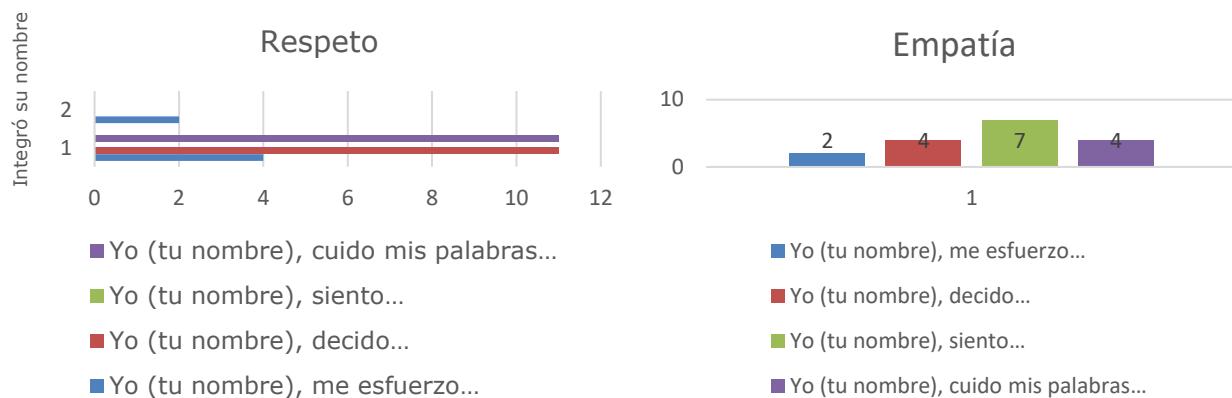


Figura 1. Respeto y empatía comunicativa: Distribución de frases seleccionadas que vinculan estos dos valores con el uso del lenguaje



Figura 2. Responsabilidad discursiva y cultura lingüística: Selección de frases que reflejan conciencia sobre el impacto de las palabras y el respeto intercultural

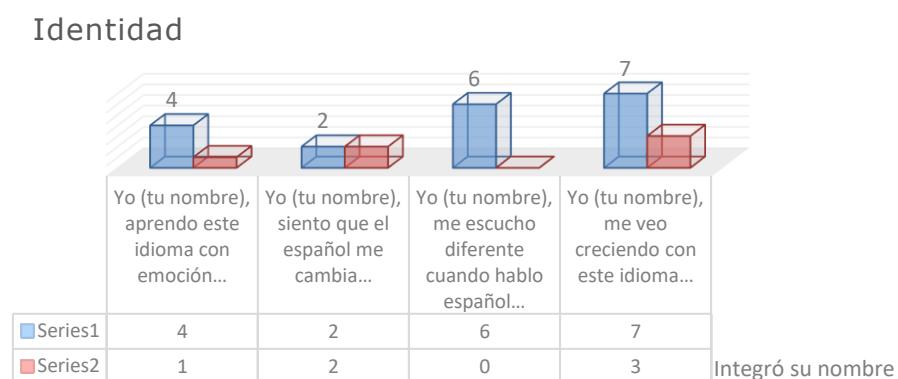


Figura 3. Identidad y experiencia con el español. Frases que expresan cómo el español se integra en la identidad de cada hablante, mostrando variaciones en la integración del nombre

#### **4.8. Bloque C. Deseo de mejora**

En esta parte se indicó seleccionar las frases que mejor expresaran el deseo de mejorar en español, con la posibilidad de integrar el nombre propio en la estructura. Dos IVH lo hicieron explícitamente. Los resultados muestran que cinco participantes eligieron la frase *Yo [nombre] practico todos los días*, mientras que siete señalaron *Yo[nombre] me esfuerzo aunque me equivoque*. Tres informantes optaron por *Yo [nombre] quiero hablar con más claridad* y ocho seleccionaron *Yo busco palabras que unan*. Además, un informante (IVH12) indicó de manera espontánea: *Yo deseo leer más en español*.

#### **4.9. Bloque D. ¿Qué pienso cuando cometo errores al hablar español?**

Se solicitó completar la frase: *Cuando cometo errores al hablar, me siento \_\_\_ pero también \_\_\_ porque \_\_\_*. Se incluyó además una variante para reflexionar sobre los errores en su otra lengua y una pregunta dirigida a quienes enseñan: "¿Qué haría si se equivocan?" (ver Anexo, Tabla 1).

Las respuestas expresaron emociones diversas, que combinan sentimientos de vergüenza, tristeza o frustración con actitudes de motivación, compromiso y ánimo por mejorar. Por ejemplo, un informante señaló: "Me siento triste pero también con ánimo porque puedo mejorar" (IVH9), mientras otro escribió: "Me siento sorprendida pero también enfocada porque debo corregirlo en ese momento" (IVH10). En relación con la lengua originaria, se registraron expresiones como "Ya ni modo en Otomí" (IVH6) y "En mi otra lengua... se aprende mucho de esos errores" (IVH16). Quienes enseñan su lengua también aportaron respuestas específicas, como "Al hablar lo reformulo en voz alta" (IVH10) y "Se buscan las formas de seguir aprendiendo" (IVH16).

#### **4.10. Bloque E. ¿Qué parte de una frase reflejaría respeto por o en tu cultura?**

Aquí se indicó que seleccionaran las frases que, desde su perspectiva, mejor reflejaran respeto por su cultura o en ella. Durante la aplicación, hubo quienes leyeron en voz alta las frases incluyendo su nombre, y se registró el caso de una persona que lo integró en todas las opciones antes de realizar su selección final. En total, dos IVH conservaron su nombre en las frases elegidas.

Los resultados muestran que cuatro participantes eligieron la frase *Yo, [nombre], quiero entender su forma de hablar...*, y uno de ellos precisó que lo hacía "pero en Otomí" (IVH6). Dos informantes seleccionaron la frase *Yo, [nombre], escucho con atención...*, mientras que otros dos optaron por *Yo, [nombre], no juzgo lo que es diferente...*. Finalmente, un participante eligió *Yo, [nombre], valoro lo que aprendo de su historia...*, añadiendo que se trataba de un "contexto de construcción" (IVH12).

#### **4.11. Bloque F. ¿Qué siento cuando alguien me entiende en español?**

En este se pidió completar la frase: *Cuando alguien me entiende en español, me siento \_\_\_ porque \_\_\_*. Las respuestas obtenidas reflejan una variedad de emociones positivas asociadas con la comprensión mutua en español.

Entre las emociones más frecuentes se encuentran la felicidad, la seguridad y el sentirse parte de la conversación. Un IVH expresó: "Me siento feliz porque me entienden", mientras que otro señaló: "Me siento contento porque me entienden y me comprenden". También se registraron respuestas como "Me siento segura porque me entienden" y "Me siento unida porque logré expresar y que se entendiera".

Algunas producciones destacaron la dimensión de logro y esfuerzo. Un informante indicó: "Me siento orgulloso porque es difícil", y otro añadió: "Me siento muy bien y

satisfecho porque me comunico con los demás en contextos muy técnicos; puedo comunicarme".

También se registraron aportaciones que vinculan la comprensión con la utilidad social. Un IVH comentó: "Me siento bien porque soy intérprete de mis conocidos en consultas médicas; sirvo como ayuda", mientras que otro señaló: "Me siento bien porque me doy a entender".

#### **4.12. Bloque G. ¿Qué parte de una frase te hace sentir que el español forma parte de ti?**

La consigna fue seleccionar las frases que mejor expresaran su vínculo personal con el español como lengua aprendida. Las frases estaban formuladas en primera persona, con la opción de incorporar su nombre, lo que permitió personalizar la apropiación del idioma. Dos IVH integraron su nombre en las frases seleccionadas.

Los resultados muestran que cuatro participantes eligieron la frase *Yo, [nombre], aprendo este idioma con emoción...*, mientras que tres señalaron *Yo, [nombre], siento que el español me cambia*. Dos informantes optaron por *Yo, [nombre], me escucho diferente cuando hablo español*, y uno de ellos (IVH6) comentó que el español es "más diferente que el Otomí". La opción más seleccionada fue *Yo, [nombre], me veo creciendo con este idioma*, elegida por nueve participantes. En este caso, se registraron comentarios adicionales: IVH12 indicó que "se ha perdido el respeto", y IVH13 expresó que "me gusta más el Otomí".

Algunos informantes complementaron sus respuestas con reflexiones personales. IVH6 relató: "...a trabajar a Merico io jui la escuela más con español...", vinculando su experiencia con el uso del idioma en la escuela y el trabajo.

#### **4.13. Fase 3. Producción controlada en primera persona (pretérito)**

La tarea consistió en completar una estructura narrativa en primera persona, orientada al uso del pasado y la reflexión personal. La consigna fue: *Yo, [nombre], viví algo importante. Estaba en \_\_\_ cuando \_\_\_. Me sentí \_\_\_ porque \_\_\_.* En esa situación aprendí que \_\_\_. Los valores que reconozco ahora son: \_\_\_. Si volvieras a vivir esa situación, ¿qué harías diferente? (ver Anexo, Tabla 2).

Las respuestas abarcaron una diversidad de contextos y experiencias significativas. Algunos relatos se vincularon con la vida cotidiana y familiar, como ayudar a un perro callejero, participar en una reunión con la familia o un reencuentro en Veracruz. Otros evocaron situaciones de dificultad, como la incomprendición en el trabajo, burlas por pronunciación en la escuela o el derrame de nixtamal en el molino. También se registraron experiencias relacionadas con discriminación y trabajo infantil.

En varios casos se destacaron valores asociados a la tradición y la naturaleza, como el respeto por la mayordomía o la gratitud ante la convivencia familiar. Algunas narrativas incluyeron acciones hipotéticas para el futuro, como "no repetirlo con mis hijos" (IVH7), "priorizar tareas relevantes" (IVH10) o "esperar condiciones seguras" (IVH14).

#### **4.14. Fase 4. Narración en primera persona plural**

Los datos obtenidos en la Fase 4, centrada en la producción en primera persona del plural, muestran prácticas discursivas vinculadas con la construcción colectiva del respeto en contextos comunitarios. Las respuestas se organizaron en cuatro categorías: inclusión, escucha, valores y contribución social.

En la categoría de inclusión, se expresaron acciones orientadas a integrar a quienes se sienten excluidos, mencionando prácticas como motivar, invitar, proteger y generar sentido de identidad. Algunas respuestas señalaron limitaciones en el aprendizaje de estrategias inclusivas.

Respecto a la escucha, se registraron esfuerzos por fomentar el diálogo y la participación. Las/os IVH destacaron la importancia de explicar, entender y reconstruir ideas colectivamente, y también se mencionaron dificultades para establecer una escucha reflexiva.

En cuanto a los valores, el respeto apareció como el valor más recurrente, seguido por la empatía, la honestidad, la gratitud, la educación, la puntualidad y el orgullo. Algunas respuestas vincularon estos valores con prácticas culturales específicas, como el uso de formas de tratamiento en lenguas originarias.

En la categoría de contribución social, se propusieron estrategias para mejorar el entorno comunitario, entre ellas la cooperación, la organización interna, la educación de las nuevas generaciones y la participación en actividades comunes.

#### **4.15. Escala final de percepción emocional**

Al finalizar el cuestionario, se pidió marcar las frases que expresaran lo que sintieron al participar. Dos registros incluyeron el nombre en la estructura. Las opciones más seleccionadas fueron *Yo, [nombre], me sentí más conectado/a emocionalmente con el español* (7 respuestas) y *Yo, [nombre], reflexiono sobre mis emociones al hablar desde el yo o el nosotros* (5 respuestas). En menor medida se eligieron *Yo, [nombre], uso la primera persona para expresar lo que realmente siento* (4 respuestas) y *Yo, [nombre], comprendo mejor los valores de otra cultura al usar el español* (3 respuestas).

Las respuestas se complementaron con comentarios que expresan preocupaciones sobre la pérdida y el desinterés hacia las lenguas originarias. Entre ellas se encuentran: "Es necesario el rescate de las lenguas en las escuelas, pues no se valoran" (IVH12); "No le enseñan a los niños, no hay interés, se habla con vergüenza y temor a ser excluido" (IVH13); "Los padres no enseñan, hay pocos hablantes y hay prejuicios y críticas" (IVH14); y "Siento pena por hablar otro idioma porque es la preferencia de los jóvenes" (IVH17).

#### **4.16. Pregunta de cierre: *¿Sentiste que pudiste hablar con facilidad de ti en este ejercicio?***

Al concluir el instrumento se incluyó una pregunta de cierre para valorar la experiencia de expresión personal: *¿Sentiste que pudiste hablar con facilidad de ti en este ejercicio?* Tres informantes respondieron afirmativamente, nueve señalaron que no y dos indicaron que solo a veces.

De manera complementaria, se pidió marcar o escribir las emociones experimentadas al responder el cuestionario, utilizando íconos representativos. La emoción más frecuente fue la alegría, con quince registros, acompañada de comentarios como "reflexión y duda" (IVH10), "nostalgia" (IVH12), "gusto por hacer algo por la lengua" (IVH13) o "alegría al final; al inicio nerviosismo" (IVH15). También se registraron tres menciones de nerviosismo y una de enojo.

Cabe agregar que el análisis de las producciones IVH evidencia que la interacción lingüística involucra de manera implícita, explícita y latente los tres componentes del acto comunicativo: emisor, mensaje y receptor. La mayor frecuencia corresponde al receptor (72%), seguido del emisor (45%) y del mensaje (36%).

#### **4.17. Análisis comparativo con CEDEL2**

El Corpus Escrito del Español como L2 (CEDEL2) es una base de datos lingüística que recopila producciones escritas de aprendientes de español como lengua extranjera, etiquetadas por nivel, edad, lengua materna y otros metadatos relevantes. Para este análisis se realizó una búsqueda específica de fragmentos que incluyeran las formas gramaticales *yo* y *nosotros*, con el objetivo de identificar expresiones de implicación personal o colectiva.

De un total de 4,518 entradas que contenían el pronombre *yo*, se seleccionaron 180 fragmentos. En el caso de *nosotros*, de 774 entradas se consideraron 75 fragmentos. La selección se basó en la presencia de elementos discursivos que permitieran observar estructuras asociadas a la implicación subjetiva, emocional, ética o identitaria.

En los fragmentos seleccionados, se identificaron expresiones como:

Fórmula	Frecuencia	% sobre total <i>yo</i>
Yo quiero	54	30.0%
Yo creo que	9	5.0%
Yo me siento	3	1.7%
Yo pienso que	2	1.1%
Otras / variadas	112	62.2%

Tabla 2. Fórmulas discursivas frecuentes con *yo* (n = 180)

Tema	Frecuencia	% sobre total <i>nosotros</i>
Otros	46	61.3%
Familia	15	20.0%
Viajes	9	12.0%
Escuela	5	6.7%

Tabla 3. Temas predominantes con *nosotros* (n = 75)

Emoción	Frecuencia	% del total
Deseo	2	0.8%
Entusiasmo	0	0.0%
Nostalgia	0	0.0%
Inseguridad	0	0.0%

Tabla 4. Emociones implícitas detectadas (n = 255 fragmentos analizados)

En los fragmentos seleccionados con *yo* se identificaron fórmulas que expresan principalmente deseos y opiniones, mientras que en los casos con *nosotros* los temas más frecuentes se relacionaron con contextos generales, familia, viajes y escuela. En el análisis de emociones, únicamente *dos* fragmentos expresaron explícitamente deseo, sin registros claros de entusiasmo, nostalgia o inseguridad.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. Implicación emocional y subjetiva en el aprendizaje del español como lengua adicional

Los resultados muestran que las/os IVH experimentan una implicación emocional al usar el español, especialmente cuando se sienten comprendidos o logran expresarse con

claridad. Esta implicación se manifiesta en emociones como alegría, orgullo, tranquilidad y satisfacción, lo que coincide con lo planteado por Arnold (2015), quien sostiene que la afectividad no es un complemento del aprendizaje, sino su base constitutiva. La dificultad para expresar emociones desde el *yo* y la preferencia por el *nosotros* refuerza lo señalado por López Castro (2014), quien destaca que en muchas lenguas originarias mexicanas la representación del mundo se articula desde lo colectivo.

## **5.2. Narrativas identitarias y valores en el discurso**

Las producciones narrativas evidencian que las/os IVH vinculan el uso del español con valores como respeto, empatía, responsabilidad y gratitud. Estas asociaciones emergen de experiencias concretas, lo que coincide con la noción de competencia intercultural comunicativa propuesta por Byram (1997). El uso de frases como *Yo [nombre] cuido mis palabras* muestra una conciencia ética del lenguaje, en línea con la teoría del discurso ético de Habermas y Apel (como se citan en Vallaey, 1994).

## **5.3. Lenguas originarias, resistencia simbólica y justicia lingüística**

Las/os IVH expresan orgullo y seguridad al hablar sus lenguas originarias, aunque también se registran sentimientos de exclusión. Esta ambivalencia se relaciona con lo que García y Wei (2014) denominan *translanguaging*. La preferencia por lenguas como el Otomí o el Náhuatl puede entenderse como formas de resistencia simbólica frente a discursos hegemónicos, en línea con Makoni y Pennycook (2007), quienes señalan que las lenguas son prácticas sociales que responden a relaciones de poder.

## **5.4. Comparación con CEDEL2: implicación emocional vs. estructuración formal**

El análisis contrastivo con el corpus CEDEL2 muestra que, aunque sus informantes producen textos gramaticalmente correctos, sus narrativas presentan baja implicación emocional explícita. Este hallazgo se aproxima a lo que Kramsch (2009) denomina el sujeto multilingüe, donde la apropiación de una lengua implica una reconfiguración simbólica del *yo*.

## **5.5. Implicaciones pedagógicas y metodológicas**

Los hallazgos sugieren que el uso de enunciados narrativos activa dimensiones éticas, emocionales y culturales que enriquecen el aprendizaje del español como lengua adicional. La conjugación narrativa permite al hablante posicionarse y construir sentido, lo que coincide con el enfoque de *language embodiment* propuesto por Dewaele y MacIntyre (2014). Se plantea la necesidad de diseñar instrumentos que integren escalas afectivas, íconos visuales y frases abiertas, así como la incorporación de nombres personales.

Las producciones de las/os IVH muestran que, de manera consciente o inconsciente, se activan dimensiones del acto comunicativo que revalidan la importancia del otro, de la reflexión previa al decir y, en algunos casos, de la autoevaluación del propio discurso. Expresiones como "ellos me entienden" (registrada en IVH 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13 y 15), "me doy a entender" (presente en IVH 9, 10, 13 y 15) o "no supe decirlo" (mencionada en IVH 6 y 11) muestran que detrás de cada acto comunicativo se movilizan factores implícitos, explícitos y latentes. Además cabe agregar que, el receptor aparece en el 72% de los casos, el emisor en el 45% y el mensaje en el 36%.

Esa referencia al receptor y al emisor se asocia con emociones positivas de pertenencia y logro, mientras que la referencia al mensaje se vincula con emociones

negativas de frustración e inseguridad. Estos resultados apuntan a la necesidad de que la enseñanza inclusiva atienda la dimensión relacional y afectiva del discurso, avalando que cada hablante pueda transmitir, ser comprendido y valorar el contenido de su mensaje.

Por tanto, aunque el tema no se considera de actualidad en la investigación en ELE y L2, su pertinencia radica en la conexión con estudios preliminares que han marcado el campo. Desde los trabajos pioneros de Arnold y Brown (1999) sobre la dimensión afectiva, hasta las propuestas de Kramsch (2009), Norton (2000) y Byram (1997) sobre identidad, poder y competencia intercultural, se ha insistido en que el aprendizaje de lenguas implica más que estructuras gramaticales. Este estudio actualiza esa línea al integrar narrativas personales como estrategia para activar dimensiones éticas y emocionales, aportando evidencia situada en hablantes de lenguas adicionales.

## 6. CONCLUSIONES

La investigación muestra que el uso de narrativas personales en primera persona activa dimensiones éticas, emocionales y discursivas que suelen quedar fuera de los enfoques tradicionales centrados en la gramática formal. A través de un cuestionario narrativo aplicado a 18 informantes voluntarios hablantes (IVH), se observó que la conjugación narrativa permite al hablante posicionarse subjetivamente, reflexionar sobre sus emociones y construir vínculos con el otro desde el lenguaje.

Los resultados indican que la implicación afectiva y ética no depende exclusivamente del nivel lingüístico, sino de la posibilidad de narrarse desde experiencias significativas. En este sentido, la primera persona —singular y plural— se presenta como una herramienta pedagógica para trabajar valores, identidad y ciudadanía lingüística, especialmente en contextos de vulnerabilidad y diversidad cultural.

La comparación con fragmentos del corpus CEDEL2 evidencia que, aunque las formas personales del discurso están presentes en contextos académicos, su uso espontáneo y emocional es escaso. Esto refuerza la pertinencia de diseñar instrumentos que promuevan la autorrepresentación, la empatía y la reflexión ética, sin reducir el aprendizaje del español —ni de ninguna lengua— solo a la corrección formal.

Un hallazgo metodológico relevante fue la riqueza discursiva obtenida incluso en condiciones adversas, sin respaldo institucional y con participación voluntaria. La flexibilidad en la aplicación —incluyendo adaptaciones orales gestionadas por la investigadora— permitió que los IVH activaran sus propios recursos expresivos, lo que respalda la validez del enfoque situado y humanista del estudio. Asimismo, se observa que el aprendizaje de lenguas adicionales puede ser percibido como un enriquecimiento del repertorio comunicativo, aunque en casos de lenguas históricamente vinculadas a procesos de conquista surgen tensiones culturales y políticas que condicionan su integración en la identidad discursiva.

En este marco, resulta necesario reconocer que el español, como lengua históricamente vinculada a procesos de conquista, ha contribuido al desplazamiento e incluso al exterminio de lenguas originarias, un fenómeno que excede las posibilidades de control de la investigación didáctica. Este estudio busca aportar acciones hacia el rescate y la revalorización, mostrando que las narrativas personales en primera persona pueden convertirse en un recurso pedagógico para fortalecer la identidad, la empatía y la conciencia crítica frente a la diversidad lingüística y cultural.

Asimismo, es fundamental que el dominio y la adquisición de las lenguas se dignifiquen de manera equitativa, sin que unas se conciban como instrumentos de prestigio y otras como vestigios subordinados. Reconocer la diversidad lingüística implica valorar cada sistema como portador de identidad, memoria y cultura, evitando

jerarquías que reproducen desigualdades históricas. En este sentido, la enseñanza del español como lengua extranjera o adicional debe promover un horizonte de equidad, donde aprender una lengua no signifique renunciar a otra, sino ampliar el repertorio comunicativo y fortalecer la conciencia crítica frente a la pluralidad cultural.

Finalmente, las condiciones señaladas como limitaciones —muestra reducida y voluntaria, aplicación sin respaldo institucional y adaptaciones orales en casos de alfabetización limitada, poco interés en el tema— más que debilitar el estudio, se convierten en elementos contextuales que enriquecen la investigación. Estas circunstancias permiten identificar retos reales del campo, buscar estrategias para subsanarlos y establecer parámetros de control y comparación con fases posteriores. En este sentido, el carácter exploratorio y preexperimental del diseño no solo marca los alcances del presente trabajo, sino que abre un horizonte de continuidad metodológica para estudios más amplios y sistemáticos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arango Benítez, Paola Andrea, Orjuela Roa, Cristian Harrison, Buitrago Roa, Andrea Fernanda, & Lesmes Martínez, Óscar Mauricio. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), 1-26. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>

Arnold, Jane. (2015). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. En Martín Peris, Enrique (Coord.), *La formación del profesorado de español: innovación y reto* (pp. 147-155). Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rabat\\_2015/03\\_arnold.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/03_arnold.pdf)

Arnold, Jane, & Brown, Douglas. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.

Byram, Michael. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. [https://books.google.com/books/about/Teaching\\_and\\_Assessing\\_Intercultural\\_Com.html?id=0vfq8JJWhTsC](https://books.google.com/books/about/Teaching_and_Assessing_Intercultural_Com.html?id=0vfq8JJWhTsC)

Deardorff, Darla. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Círculos de historias*. Routledge. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371023>

Dewaele, Jean-Marc, & MacIntyre, Peter. (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>

García Zúñiga, Hamlet Antonio, & Chan Quijano, Didier. (2017). Panorama general y sistematización de un conjunto de errores en el aprendizaje escolar del maya en México. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. <https://revistas.nebrija.com/revista-lingistica/article/view/370/341>

García, Ofelia, & Wei, Li. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137385765>

Hernández Rodríguez, Ernesto. (2017). Prácticas textuales al tomar apuntes de un relato prehispánico leído y de uno escuchado en el bachillerato. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 22. <https://revistas.nebrija.com/revista-lingistica/article/view/11/12>

Hornberger, Nancy. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Multilingual Matters. [https://books.google.com.mx/books?id=4cK\\_3F9bNZ4C](https://books.google.com.mx/books?id=4cK_3F9bNZ4C)

Kramsch, Claire. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.

Li, Shaofeng, Hiver, Phil, & Papi, Mostafa. (2022). *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences*. Routledge. [The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences PDF](https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Second-Language-Acquisition-and-Individual-Differences/PDF)

López Castro, Hermenegildo. (2014). Sobre la enseñanza de las lenguas originarias. ¿Una deuda de los gobiernos con la sociedad? *Revista Tlatelolco (PUEDJS UNAM)*. [https://puedjs.unam.mx/revista\\_tlatelolco/sobre-la-ensenanza-de-las-lenguas-originarias-una-deuda-de-los-gobiernos-con-la-sociedad/](https://puedjs.unam.mx/revista_tlatelolco/sobre-la-ensenanza-de-las-lenguas-originarias-una-deuda-de-los-gobiernos-con-la-sociedad/)

Lozano, Cristóbal. (2022). CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research. *Second Language Research*, 38(4), 965–983. <https://doi.org/10.1177/02676583211050522>

Makoni, Sinfree, & Pennycook, Alastair. (2007). *Disinventing and reconstituting languages. Multilingual Matters*. [https://books.google.com.mx/books?redir\\_esc=y&hl=it&id=K2jTpJBQm0gC&q=deconstru ct#v=snippet&q=close%20system&f=false](https://books.google.com.mx/books?redir_esc=y&hl=it&id=K2jTpJBQm0gC&q=deconstru ct#v=snippet&q=close%20system&f=false)

May, Stephen. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism, and the politics of language* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203832547>

Méndez Santos, María del Carmen, & Llopis García, Reyes. (2021). Implicaciones didácticas sobre los factores cognitivos y afectivos en la enseñanza de ELE (cap. 9). En Duñabeitia Landaburu, Jon Andoni (Ed.), *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza de ELE*. Thomson Reuters Aranzadi. [https://www.academia.edu/96480323/Implicaciones\\_did%C3%A1cticas\\_sobre\\_los\\_factores\\_cognitivos\\_y\\_afectivos\\_en\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_ELE](https://www.academia.edu/96480323/Implicaciones_did%C3%A1cticas_sobre_los_factores_cognitivos_y_afectivos_en_la_ense%C3%B1anza_de_ELE)

Norton, Bonny. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education. [https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton\\_Identity\\_and\\_Language\\_Learning\\_1e\\_2000.pdf](https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton_Identity_and_Language_Learning_1e_2000.pdf)

Oxford, Rebecca. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315838816>

Pacheco Franco, Marta. (2020). La enseñanza de la cultura mediante el aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras. *Analecta Malacitana. Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, 41, 163–187. <https://doi.org/10.24310/analecta.v41i.13060>

Suárez Gordillo, Diana Carolina. (2025). ELE intercultural: nuevas maneras de pensar, aprender, enseñar y vivir trascendiendo fronteras. *Revista PACA*, 18, 79–105. [https://www.researchgate.net/publication/393910086\\_ELE\\_Intercultural\\_nuevas\\_maneras\\_de\\_pensar\\_aprender\\_enseñar\\_y\\_vivir\\_trascendiendo\\_fronteras](https://www.researchgate.net/publication/393910086_ELE_Intercultural_nuevas_maneras_de_pensar_aprender_enseñar_y_vivir_trascendiendo_fronteras)

Vallaeys, François. (1994). Fundamentación de la ética del discurso: La discusión Apel/Habermas y los límites del giro pragmático. *Areté. Revista de Filosofía*, 6(2), 301–343. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/download/5152/5144/>

Villegas Paredes, Gladys. (2025). Creencias relacionadas con la enseñanza de los contenidos socioculturales en ELE: un diagnóstico en la formación inicial del profesorado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 19(38), 168–186. <https://revistas.nebrija.com/revista-lingistica/article/view/600/551>

Walsh, Catherine. (2017). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuestas (des)desde el Sur. En *Educación y emancipación*. CLACSO. <https://uchile.cl/dam/jcr:9a895201-1689-4c50-8f2d-df419340df47/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.pdf>

## ANEXO I

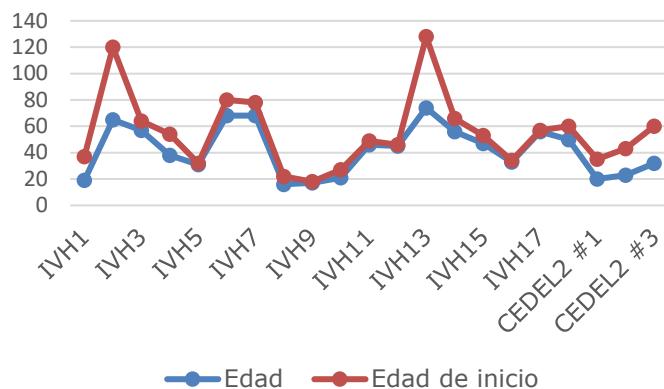


Figura 1. Esta gráfica expone que los informantes comenzaron a aprender español en edades muy diversas, desde la infancia temprana hasta la adultez

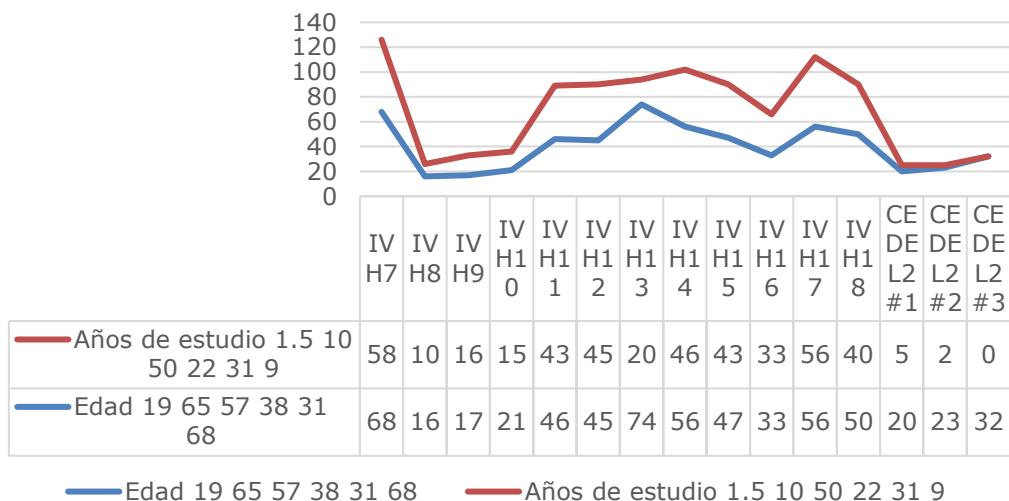


Figura 2. En esta se observa que algunas/os IVH han acumulado décadas de estudio, mientras que otros apenas comienzan

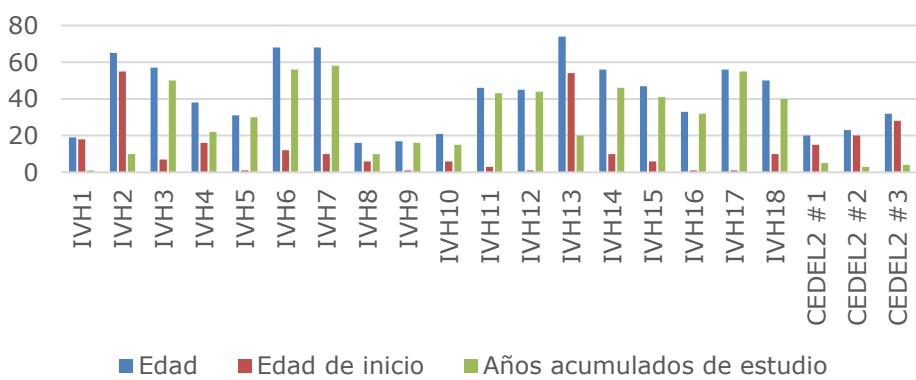


Figura 3. Las barras marcan la edad de inicio con la edad actual, indicando los años de estudio acumulados por cada IVH



Figura 4. Distribución de respuestas sobre la experiencia comunicativa en español. Esta tabla presenta las respuestas seleccionadas por los IVH ante el ítem: ¿Qué opción describe mejor tu experiencia con el español?

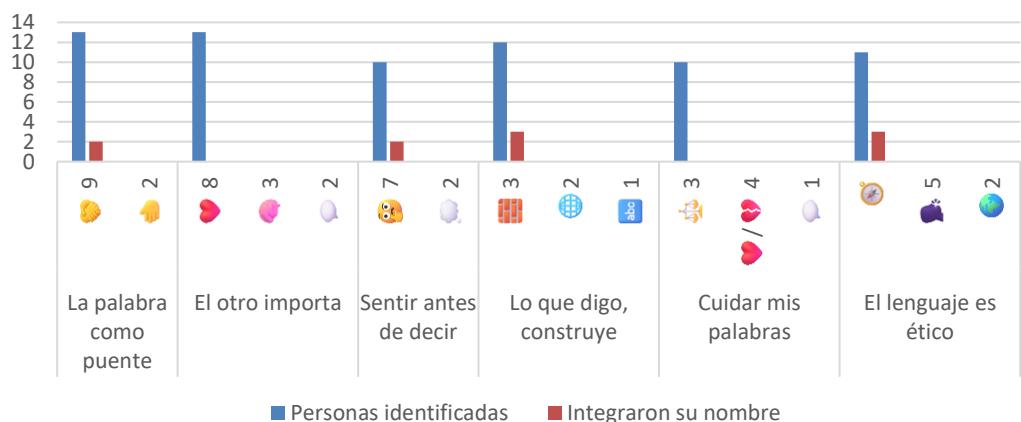


Figura 5. Identificación emocional y lingüística con enunciados narrativos en primera persona. Esta tabla sintetiza los resultados obtenidos en la fase de reconocimiento narrativo, donde los IVH seleccionaron íconos en relación con frases en primera persona

Código	Emoción negativa	Emoción positiva	Justificación breve	Respuesta narrativa	Otra lengua / enseñanza			
IVH1	Avergonzada	Motivada	<i>Tú aprendes de errores</i>					
IVH2	Triste	Feliz	<i>Cometiendo errores se aprende</i>					
IVH3	Avergonzada / Mal	—	<i>No pronuncio bien las palabras</i>					
IVH4	Mal	Bien	<i>Corrijo mi error</i>					
IVH5	<i>Me siento frustrada pero también molesta porque siento no comprender.</i>							
IVH6	Me siento ya ni modo (en Otomí) pero		<i>Eia metió flor aquí en Temoia, ellos los tiraron el Otomí.</i>					
IVH7	No contestó							
IVH8	<i>Me siento muy mal pero también es aprender porque es bonito.</i>							
IVH9	<i>Me siento triste pero también con ánimo porque puedo mejorar.</i>							
IVH10	Me siento sorprendida pero también enfocada porque debo corregirlo en ese momento.		<i>Me despierta la necesidad de leer, escuchar y hablar en ese momento de algo que me guste. Al hablar: lo reformulo de forma correcta y en voz alta esperando que se dé cuenta del error.</i>					
IVH11	<i>Me siento con compromiso de mejorar pero también con ganas de aprender porque así mejoro.</i>							
IVH13	Me siento incómoda pero también interesada porque —							

IVH14	Me siento <i>frustrado</i> pero también — porque —
IVH15	Me siento <i>no lo he notado pero sí cometo</i> pero también <i>mal</i> porque <i>me siento mal, debería dominarlo</i> .
IVH16	Me siento <i>triste</i> pero también <i>ya ni modo</i> porque <i>por el error mismo</i> . Aclara: En mi otra lengua: <i>triste pero se piensa antes de hablar pero sin embargo se aprende mucho de esos errores</i> . Enseñanza: Al hablar: <i>se pretende aprender, la gente practica; se buscan las formas de seguir aprendiendo. Se procura</i> .
IVH17	Me siento <i>mal</i> pero también <i>interés en corregir</i> porque —
IVH18	No contestó

Tabla 1. Bloque D: Percepción emocional ante los errores lingüísticos

IV H	Contexto / Lugar	Evento	Emoción	Causa	Valor o aprendizaje	Acción diferente
IV H 1	Com la calle	Ayudó a un perro callejero	Muy bien	Hizo com buena acción	Bondad, compasión	—
IV H 2	Com el trabajo	No fue comprendida por su jefe	Triste	Dificultad para comunicarse	Practicar, respeto	—
IV H 3	Com su 23onviv (Oaxaca)	Visitó su pueblo natal a los 11 años	Feliz	Estaba com su pueblo	Valor de lo originario, lo auténtico	—
IV H 4	Com casa / fiesta familiar	Participó en una reunión con su familia	Especial	Estaba com su familia	Gratitud, empatía, respeto	—
IV H 5	—	—	—	—	—	—
IV H 6	Escuela / casa / molino	Trabajo infantil, castigo, discriminación por género	Miedo, injusticia	Castigo y roles de género	Crítica a roles de género	—
IV H 7	Campo / infancia	Discriminación, trabajo forzado, alimentación tradicional	Injusticia	Trabajo infantil y discriminación	Empatía, superación	No repetirlo con sus hijos
IV H 8	Pueblo / México	Enseñanza de los padres	Confusión, aprendizaje	No entendía lo que decían	Hablar la lengua no es malo	Aprender más
IV H 9	Veracruz	Interacción com hablantes nativos	Incómoda	No comprendía el idioma	Empatía, orgullo, respeto	Aprender Náhuatl desde antes
IV H 10	Casa	Revisión de tareas escolares	Estrés	Falta de tiempo	Responsabilidad, organización	Priorizar tareas relevantes
IV H 11	Escuela secundaria	Burlas por pronunciación	Tristeza	Herida emocional	Prudencia, 23onvivênci, compromiso	Tomarlo com naturalidad
IV H 12	Camino al molino	Derrame de nixtamal	Malestar, miedo	Temor al regaño	Confianza	Hablar com la verdad
IV H 13	Casa	Restricción de libertad,	Sentimiento de esclavitud	Mucho 23onvivê y encierro	Crítica al matrimonio como salida	Valorar más el trabajo

		trabajo doméstico				
IV H 14	Campo	Lluvia intensa, peligro natural	Inseguridad	Difícil avanzar	Respeto por la naturaleza	Esperar condiciones seguras
IV H 15	Tchí, Veracruz	Reencuentro familiar	Alegría	Encuentro con la familia	Empatía, orgullo, respeto	Abrazar a la familia
IV H 16	Casa	Conversación sobre la mayordomía	Felicidad	Interés por la tradición	Respeto, empatía	Involucrarse más
IV H 17	Casa	Accidente doméstico de hermano	Temor	Posible culpa	Disciplina, responsabilidad	Cambiar la posición de los objetos
IV H 18	Casa	Llegada con tórtolas para la comida	Afortunada	Comía carne	Agradecimiento, 24onvivência familiar	No cambiaría nada

Tabla 2. Fase 3. Acontecimiento relevante, resumen

## **Emociones en la pantalla. Del lenguaje visual a la experiencia emocional y cultural en ELE**

### ***Emotions on Screen. From Visual Language to Emotional and Cultural Experience in Spanish as a Foreign Language***

**Lorena García-Barroso**  
Universidad de Columbia  
lg2689@columbia.edu

#### **RESUMEN**

Este artículo analiza los efectos de trabajar con infografías audiovisuales creadas por el estudiantado universitario sobre la película *El laberinto del fauno* para explorar cómo se articulan la representación cultural, la memoria histórica y la afectividad en la clase de ELE. A través de un análisis que combina las teorías de la afectividad y las multiliteracidades, se examina cómo el estudiantado trabajó con referencias culturales e históricas del mundo hispano, expresó emociones y construyó significados en el texto, la imagen y el sonido conjuntamente. Los resultados muestran que las infografías generan un espacio de reflexión crítica en el que confluyen la memoria histórica, la afectividad y la creatividad. Se observa que el uso de recursos multimodales potencia la implicación afectiva del alumnado y favorece un aprendizaje más crítico. El estudio es una evidencia del valor pedagógico de las prácticas creativas multimodales en la enseñanza de lenguas extranjeras y una experiencia de aprendizaje significativa.

**Palabras clave:** infografías audiovisuales, cine hispano contemporáneo, factores afectivos, multiliteracidades, enseñanza de español a través de contenido

#### **ABSTRACT**

*This article analyzes the effects of working with audiovisual infographics created by university students about the film Pan's Labyrinth to explore how cultural representation, historical memory, and affectivity are articulated in the Spanish as a Foreign Language classroom. Drawing on affect theory and multiliteracies frameworks, it examines how students engaged with cultural and historical references from the Spanish-speaking world, expressed emotions, and constructed meaning through integrated use of text, image, and sound. The results show that these infographics foster a space for critical reflection where historical memory, affectivity, and creativity converge. The use of multimodal resources is observed to enhance students' emotional engagement and promote more critical learning. The study provides evidence of the pedagogical value of creative multimodal practices in foreign language education and of their potential to generate meaningful learning experiences.*

**Keywords:** audiovisual infographics, contemporary Hispanic cinema, affective factors, multiliteracies, Spanish content-based instruction

## 1. INTRODUCCIÓN

Con la aparición de nuevos enfoques que ponen mucho énfasis en la dimensión emocional y cultural, el profesorado de lenguas extranjeras ha aumentado el interés por integrar más actividades y proyectos culturales que no tienen por objetivo trabajar solo las competencias lingüística y gramatical, sino más bien se orientan a desarrollar otro tipo de competencias que tradicionalmente no han recibido mucha atención. Desde hace relativamente poco tiempo, el papel de las emociones en el aula se ha convertido en un imperativo. Esta situación responde a la necesidad pedagógica de reconocer que el aprendizaje significativo de una lengua implica la adquisición de estructuras gramaticales y léxicas, pero también el establecimiento de vínculos afectivos y socioemocionales con los contenidos culturales que se enseñan (Kramsch, 2006; Dewaele & MacIntyre, 2016). En las clases de español como lengua extranjera, y especialmente en los niveles avanzados, porque tendemos a pensar que es más fácil, tratamos de llevar a la práctica diferentes actividades culturales que conectan la competencia lingüística con la dimensión socioafectiva de la lengua.

Este interés por lo afectivo se inscribe en un marco más amplio con metodologías creativas, en el que nuestras prácticas pedagógicas se orientan cada vez más hacia el desarrollo de las competencias cultural, afectiva y crítica del alumnado. En este sentido, muchas de las propuestas pedagógicas que elaboramos para nuestras clases buscan explorar estos nuevos enfoques. El cine, y en particular la inmensa proliferación de películas que abordan temas de relevancia histórica, cultural y social, ofrece un terreno fértil para fomentar la reflexión, el análisis situado y la implicación emocional. De esta manera, el cine se convierte en una herramienta pedagógica de fácil acceso que nos facilita diversos modelos de uso de la lengua en distintos contextos y con diferentes variedades, y que, al mismo tiempo, permite discutir representaciones complejas de poder, violencia, memoria o resistencia (Bácares, 2023; Autor, 2010; Ismaili, 2013).

Este estudio se inscribe en este marco y adopta un enfoque cualitativo-interpretativo. El objetivo es analizar el uso de una serie de infografías audiovisuales elaboradas por estudiantes de nivel avanzado de español como lengua extranjera en un curso universitario de cine español y latinoamericano contemporáneo. El corpus está compuesto por infografías audiovisuales creadas por el estudiantado sobre la película *El laberinto del fauno* (Del Toro, 2006). Esta película que ha sido ampliamente explotada desde el punto de vista didáctico por la mezcla de los planos de la fantasía y la realidad en el cine y por su ambientación en un contexto histórico tan importante como la posguerra franquista, ofrece múltiples niveles de lectura que permiten trabajar aspectos diferentes como la relación entre la narrativa visual, la memoria histórica y la cultura.

Las infografías fueron diseñadas como actividades multimodales que integran imagen, sonido y texto con el objetivo de relacionar la dimensión afectiva del aprendizaje con las interpretaciones culturales y los análisis críticos del estudiantado. A diferencia de los trabajos escritos convencionales, este tipo de proyecto permite que el estudiantado represente, de forma visual y auditiva, temas históricos y culturales como el autoritarismo, la resistencia, la infancia o el trauma.

El estudio analiza el impacto de este proyecto multimodal en un grupo de estudiantes de nivel avanzado de español. Se trata de comprender de qué manera la creación de estas infografías audiovisuales contribuyó al desarrollo de sus competencias culturales y afectivas en español. En este sentido, el estudio responde a las siguientes preguntas de investigación: ¿en qué medida el trabajo con las infografías audiovisuales favorece la identificación y la comprensión de referencias culturales e históricas presentes en la película *El laberinto del*

*fauno?*, ¿cómo se manifiestan las emociones y los posicionamientos éticos de el estudiantado al interpretar los contenidos históricos y políticos en español?, ¿cómo utilizan los recursos multimodales (texto, voz, imagen y sonido) para construir significados y expresar sus ideas sobre la película y su contexto histórico?, y finalmente, ¿qué impacto tiene este proyecto en su aprendizaje lingüístico y cultural en español? Con estas preguntas, se pretende dar una visión más integral sobre cómo la multimodalidad, las emociones y la cultura se trabajan de forma conjunta en la clase avanzada de español.

El artículo se basa en la teoría de las “*multiliteracies*”, es decir, las multiliteracidades o multialfabetizaciones (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009; Lütge, 2022), que contempla una visión más amplia del concepto tradicional de alfabetización para incluir múltiples modos de representación y reconoce la centralidad de lo visual, lo digital y lo emocional en los entornos de aprendizaje actuales. Pero también, se apoya en las teorías sobre los factores afectivos en la adquisición de las lenguas extranjeras, que señalan la importancia de factores individuales como la motivación y la ansiedad, entre otros, en el rendimiento académico y la adquisición de conocimiento por parte del alumnado (Arnold, 1999; Arnold & Fonseca, 2004; Arnold & Foncubierta, 2019; Dewaele & Pavelescu, 2019; MacIntyre, Gregersen, & Mercer, 2016).

Los resultados obtenidos muestran cómo el uso de infografías audiovisuales en la película *El laberinto del fauno* puede favorecer un proceso de aprendizaje más afectivo, crítico y autónomo. Las producciones del estudiantado evidencian una apropiación significativa del contenido cultural, así como una mayor crítica respecto del conocimiento de lo que implica la narrativa visual. En consecuencia, se propone que este tipo de proyectos contribuya a la formación de estudiantes más plurales, reflexivos y emocionalmente conscientes en la clase de ELE.

## 2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este estudio ofrece una visión interdisciplinaria que integra las aportaciones de las teorías sobre los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras y sobre las multiliteracidades, con la finalidad de subrayar la importancia de abordar la individualidad y el aprendizaje socioemocional en la clase de ELE. Como ya se ha dicho anteriormente, el aprendizaje de una lengua extranjera no puede entenderse únicamente como un proceso cognitivo y lingüístico, sino más bien como una experiencia integral en la que intervienen dimensiones afectivas, sociales y culturales (Arnold, 1999; Arnold & Foncubierta, 2019; Dewaele & MacIntyre, 2016, Hirsch, 2012). En las últimas décadas, múltiples estudios han puesto de relieve el impacto de las emociones en la adquisición de segundas lenguas, subrayando que factores individuales, como la ansiedad, la motivación o la autopercepción, influyen directamente en la participación del estudiantado y en sus resultados académicos (Horwitz, 2010; Méndez & Peña, 2013). Estos estudios consideran que la dimensión emocional es un componente básico de cualquier enfoque pedagógico que trata de ser inclusivo y transformador.

Las teorías sobre los factores afectivos y la dimensión afectiva en la adquisición de lenguas extranjeras subrayan la importancia de las variables emocionales y de factores individuales, como la motivación o la ansiedad, en el éxito del aprendizaje (Dörnyei & Ryan, 2015). Dörnyei (2005) y Gardner (2010) señalan que la motivación, la ansiedad, la autoconfianza, el miedo y la disposición a comunicarse influyen directamente en el rendimiento académico y el éxito del alumnado. Dörnyei (2005) propone un modelo dinámico en el que la motivación debe considerarse un proceso que evoluciona a lo largo

del tiempo e influido por las experiencias de aprendizaje, el contexto social y las metas personales. Otros autores, como Arnold (2011) y MacIntyre (2002), muestran que la reducción de la ansiedad y el fomento de un clima más afectivo en la clase favorecen la participación activa y el desarrollo de las competencias comunicativas. Estas ideas sugieren la necesidad de diseñar prácticas pedagógicas que consideren las dimensiones socioemocionales del aprendizaje.

Siguiendo la misma línea y en consonancia con las teorías sobre los factores afectivos, el marco teórico de las multiliteracidades resulta fundamental para este estudio. Esta teoría fue creada por los miembros de The New London Group (1996) y su énfasis radica en el novedoso concepto de alfabetización que usan para hablar sobre el conocimiento lingüístico, pero contemplando a la vez las dimensiones visual, sonora, gestual y espacial. Se reconoce así la diversidad de distintos modos semióticos a través de los que el estudiantado produce e interpreta el significado (Kress y Van Leeuwen, 2021). En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, esta pedagogía defiende que los procesos de aprendizaje tienen que contemplar las experiencias personales de el estudiantado y los contextos culturales y comunicativos actuales porque el conocimiento y la forma de aprender vienen marcados por un sinfín de medios y una constante hibridación entre los diferentes lenguajes verbales y visuales (Cope y Kalantzis; 2009; Lütge, 2022).

Teniendo en cuenta esto, el uso del cine en la clase se convierte en una herramienta pedagógica potente por su capacidad de activar las competencias lingüística, emocional, crítica y situarlas dentro de los discursos culturales existentes (Donaghy, 2014; Ramos & Aguirre, 2019; Serradilla & Hurtado, 2024). El cine ofrece un entorno multimodal en el que convergen imágenes, sonidos y narrativas visuales que exigen que el estudiantado sea capaz de desarrollar sus competencias interpretativas de manera compleja. Como señala Aumont (1997), el análisis fílmico requiere una alfabetización visual capaz de entender la dimensión simbólica de las imágenes y su relación con los imaginarios sociales y políticos.

El enfoque de las multiliteracidades resulta productivo en este contexto porque permite poner en práctica la producción creativa del estudiantado. En lugar de exponerlos a una recepción pasiva de contenido audiovisual, este marco teórico promueve una respuesta activa y autorreflexiva que puede materializarse en proyectos o trabajos como las infografías audiovisuales, en las que el estudiantado reinterpreta el material fílmico mediante la combinación de texto, imagen y sonido. Este tipo de actividades potencia la agencia del estudiantado y, al mismo tiempo, promueve la expresión de sus afectos y conocimientos previos, abriendo espacios para una apropiación crítica y culturalmente informada de los contenidos (Vincent, 2006; Lankshear & Knobel, 2011; Serradilla & Hurtado, 2024).

En el caso específico de la película *El laberinto del fauno* (Del Toro, 2006), una obra que se sitúa en la posguerra franquista y que recurre a elementos del cine fantástico para abordar temas como la violencia, el trauma y la resistencia, la respuesta emocional del alumnado puede convertirse en un punto de partida para el desarrollo de competencias interculturales en la clase de ELE. El cruce entre memoria histórica y lenguaje simbólico activa procesos de identificación, conciencia crítica y diálogo ético que son fundamentales para una pedagogía de las emociones (Zembylas, 2007) y para una enseñanza del español orientada a la formación integral de estudiantado crítico.

### 3. METODOLOGÍA

Este estudio sigue un enfoque mixto, de carácter descriptivo e interpretativo, que combina métodos cuantitativos y cualitativos de estadística descriptiva. El objetivo es describir y comprender la implicación de la experiencia de aprendizaje multimodal en la que el estudiantado elaboró seis infografías audiovisuales basadas en la película *El laberinto del fauno*. Este diseño metodológico responde a los principios básicos de la lingüística aplicada, ya que integra las dos dimensiones lingüísticas que el estudiantado trabajó en las infografías: la dimensión cultural y la afectiva tan típicas en el campo del aprendizaje de lenguas.

Las personas participantes del estudio fueron el estudiantado del curso *SPAN 3300: Advanced Language Through Content*, titulado *Linguistic Ideologies in Contemporary Cinema in Spain and Latin America*, impartido en la Universidad de Columbia. La clase estaba compuesta por doce estudiantes y, en su mayoría, eran alumnas de Barnard College (una universidad afiliada a Columbia y, por tanto, sus estudiantes pueden tomar clases en ambas instituciones). En total, eran once mujeres y un hombre con edades entre veinte y veinticuatro años. El estudiantado tenía un nivel alto de competencia en español y había acabado de completar la secuencia de cursos de español o había entrado directamente en los cursos de lengua avanzada a través de contenido. El grupo estaba compuesto por ocho estudiantes mujeres estadounidenses, tres hablantes de herencia (una mexicana-estadounidense, una dominicana-estadounidense y un mexicano-estadounidense) y una estudiante etíope. El estudiantado participante cursaba sus clases para obtener un bachillerato en humanidades, ciencias sociales, biología, química y ciencias de la salud. Esta diversidad generó un entorno de aprendizaje interdisciplinar y multicultural y esto fue ideal para analizar cómo sus distintos perfiles culturales y lingüísticos les ayudaron a la hora de trabajar con una obra del cine hispano que tiene una carga histórica y simbólica muy fuerte.

La clase se reunía dos veces a la semana, por lo que la intervención se desarrolló durante siete sesiones. El primer día, el estudiantado completó un cuestionario previo antes de ver la película para ver qué conocimiento tenía en diferentes temas. En las siguientes sesiones de clase se llevó a cabo un análisis guiado mediante actividades y lecturas sobre temas históricos, en los que se discutieron la dictadura franquista, la violencia y la resistencia. En las últimas sesiones, el estudiantado, en grupos de dos, creó una infografía audiovisual en la que se les pedía que integraran recursos multimodales, como voz, imagen, texto y sonido, para expresar de manera creativa sus interpretaciones personales sobre la película. Al final, cuando tuvieron la presentación de sus proyectos, el estudiantado llenó un cuestionario tras trabajar con la película de distintas maneras. Este procedimiento sigue el modelo de aprendizaje por diseño (Cope & Kalantzis, 2009), en el que la creación y la reflexión sirven como medios de construcción del conocimiento.

Se recopilaron los datos mediante dos cuestionarios similares (antes y después), cada uno con diez ítems cerrados en escala Likert (uno está totalmente en desacuerdo y cinco totalmente de acuerdo) y tres preguntas abiertas. Los ítems se distribuyeron en cuatro categorías analíticas: la memoria histórica y la cultura; la afectividad y los posicionamientos éticos; la multimodalidad y la construcción de significados; y las implicaciones pedagógicas. Esta estructura permitió comparar de manera sistemática los resultados antes y después de la intervención pedagógica para evaluar la correspondencia entre las variables.

El análisis cuantitativo se basó en el cálculo de las medias aritméticas y de los porcentajes de las respuestas más altas (4 o 5 en la escala Likert) en cada ítem, tanto en el precuestionario como en el poscuestionario, y se observó la diferencia absoluta en los puntos porcentuales (pp) entre ambos cuestionarios. En el plano cualitativo, se realizó un análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006) de las respuestas abiertas, codificando los temas más sobresalientes, como la empatía, la comprensión crítica, la creatividad y la reflexión ética, y, por último, se seleccionaron algunas citas más representativas de las narrativas que el estudiantado había dado en las respuestas abiertas. Esta combinación de análisis permite una interpretación más global de los resultados.

#### **4. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

En esta sección se presentan los resultados del análisis combinado de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados al estudiantado antes y después de la intervención didáctica. La finalidad de este apartado es ofrecer una visión integrada de los efectos del proyecto multimodal de infografías audiovisuales en la percepción, las actitudes y las competencias emocionales del estudiantado. Para generar este análisis descriptivo básico, se usó el programa de datos Excel para calcular promedios y porcentajes, así como para crear las tablas.

Como se adelantó al principio, este estudio sigue una metodología mixta y los resultados se organizan de la siguiente manera. Primero, se examinan los cambios que pueden medirse en las valoraciones de los participantes, expresados mediante las medias y los porcentajes de las respuestas más altas, es decir, aquellas en las que el estudiantado contestó 4 o 5 en la escala Likert. Segundo, se interpretan las narraciones discursivas del estudiantado a partir de las tres preguntas de respuesta abierta, con el fin de definir cuáles fueron sus respuestas y qué tenían en común. De esta manera, este enfoque permite relacionar los datos cuantitativos con los cualitativos sobre los conceptos de la emoción y la construcción de significados que el estudiantado creó durante la experiencia pedagógica sobre el cine hispano.

Respecto al análisis cuantitativo, la tabla 1 muestra un aumento en todas las respuestas, lo cual se sostiene en todas las dimensiones del aprendizaje, tanto en el precuestionario como en el poscuestionario. La media global del grupo de participantes pasó de 3,37 en el cuestionario inicial a 4,57 en el cuestionario posterior en la escala Likert. Algo similar ocurrió con el porcentaje de respuestas más altas (de 4 a 5), que pasó de un 22% en el cuestionario inicial a un 96% en el cuestionario posterior. Estos datos suponen una mejora del 74% respecto de la valoración general del aprendizaje a través del cine hispano y de la experiencia pedagógica de trabajar conceptos y temáticas históricos y culturales mediante la creación de infografías audiovisuales. Este crecimiento en los porcentajes de respuestas cerradas es especialmente notorio al fijarse en las dimensiones que preguntan por la multimodalidad y la memoria histórica, donde se observa una mejora de más del 90 % tras trabajar la película de forma creativa y multimodal.

A continuación, se muestra la tabla 1, que presenta, de forma detallada, las medias aritméticas y los porcentajes de cada ítem del precuestionario y del poscuestionario. En la tabla se observa que  $n$  indica el número total de participantes del estudio. En este caso, 12 estudiantes completaron el precuestionario y el poscuestionario. Después, la primera columna que aparece se refiere a las dimensiones que agrupan los ítems individuales según la categoría analítica que se evalúa. Hay cuatro: la memoria histórica, los factores afectivos, la multimodalidad y la dimensión pedagógica. Lo segundo que hay que tener en cuenta es

que se seleccionaron ocho ítems clave que permiten ilustrar las cuatro dimensiones del análisis de forma representativa, aunque originalmente se hicieron diez preguntas cerradas en el precuestionario y el poscuestionario. Las dos preguntas omitidas fueron redundantes y no presentaban cambios relevantes suficientes para ser incluidas en la tabla de resultados principales. Las columnas que dicen *Media Pre* y *Media Pos* muestran el promedio aritmético, es decir, la media de las respuestas en la escala Likert de 1 a 5, donde 1 indica totalmente en desacuerdo y 5 significa totalmente de acuerdo antes y después del proyecto. Las columnas que dicen *Po 4-5 en Pre* y *Po 4-5 en Pos* expresan el porcentaje del estudiantado que marcó valores altos, como 4 o 5, en la escala para responder las preguntas antes y después del proyecto. Es decir, estas columnas muestran el porcentaje de estudiantes que estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo antes y después de crear la infografía audiovisual. La última columna de la tabla, llamada *pp*, se refiere a los puntos porcentuales, que son una medida de diferencia porcentual absoluta que calcula la diferencia entre dos porcentajes.

Dimensión	Ítem	Media Pre	Media Pos	Po 4-5 en Pre	Po 4-5 en Pos	pp
Memoria histórica	Conozco información básica sobre la GCE	3,33	4,42	8	100	+92
	Reconozco símbolos ideológicos del franquismo	3,03	4,41	0	75	+75
Afectividad	Me siento cómodo/a hablando de temas difíciles	3,31	4,60	17	92	+75
	Las emociones influyen en cómo aprendo	3,92	4,68	42	100	+58
Multimodalidad	Sé identificar ideas políticas en imágenes/textos	3,24	4,40	8	92	+84
	Usar voz, imagen y texto me ayudó a expresar ideas	2.96	4.59	0	100	+100
Pedagógica	El cine me ayudó a aprender historia	3.53	4.61	25	100	+75
	El proyecto mejoró mi aprendizaje	3.73	4.67	8	100	+92

Tabla 1. Resultados por ítem en pre-cuestionario y post-cuestionario (n=12)

El análisis de la tabla 1 muestra los resultados de los ocho ítems, agrupados en las cuatro dimensiones mencionadas antes. Al analizar los datos en conjunto, se evidencia una mejoría tras la intervención. Por ejemplo, en la categoría de memoria histórica las medias aumentaron de 3,1 a 4,4 y el porcentaje de respuestas altas pasó de menos del 10% a más del 90%, lo que refleja una comprensión más sólida de la Guerra Civil y de los símbolos franquistas. En la afectividad, el estudiantado ganó mayor confianza para abordar temas difíciles y reconoció la importancia del papel de las emociones en su aprendizaje, con un aumento de 58 a 75 puntos porcentuales. En la modalidad multimodal se observa el cambio más pronunciado, ya que todos los participantes afirmaron haber aprendido a combinar recursos diferentes, como la voz, el texto y la imagen, para expresar sus ideas, con un incremento total de 100 puntos porcentuales. En la dimensión pedagógica, el 100% de los participantes consideró que el cine favoreció su aprendizaje y que el proyecto resultó útil para aprender en español. Estos resultados confirmán que la experiencia de crear las

infografías audiovisuales mejoró el conocimiento histórico y supuso una implicación emocional en el estudiantado.

La siguiente tabla muestra los resultados agrupados en las cuatro dimensiones de análisis y visualiza con mayor claridad la progresión global por categoría.

Categoría	Media Pre	Media Pos	Po 4-5 en Pre	Po 4-5 en Pos	pp
Memoria histórica y cultura	3,18	4,42	0	91,7	+91,7
Afectividad y posicionamientos éticos	3,59	4,57	8,3	100	+91,7
Multimodalidad y significados	3,10	4,49	0	100	+100
Implicaciones pedagógicas	3,73	4,67	8,3	100	+91,7

Tabla 2. Resultados por categorías de análisis (n=12)

La tabla 2 resume los resultados agrupados en las cuatro dimensiones de análisis del estudio. En todas se observa un incremento en las medias y en el porcentaje de respuestas altas (4-5). Esto evidencia que el proyecto tuvo un impacto general en la clase. En relación con la memoria histórica y la cultura, la media pasa de 3.18 a 4.42 y el porcentaje de las respuestas altas aumenta de 0% a 91.7%, reflejando una mejoría en la comprensión de los contenidos históricos. La dimensión de la afectividad y los posicionamientos éticos muestra un cambio similar, con un aumento de más de 90 puntos porcentuales. El estudiantado reflejó cómo las emociones influyen en temas sensibles. En la misma línea, la multimodalidad y la construcción de significados también obtienen una puntuación alta, con más de 100 puntos porcentuales. Este dato refleja que todo el estudiantado aprendió a integrar elementos multimodales como recursos expresivos. En las implicaciones pedagógicas, los participantes pasaron de 3,73 a 4,67 en la media y consiguieron más de 91,7 puntos porcentuales en el poscuestionario. Esto indica un impacto positivo de las infografías audiovisuales en el aprendizaje lingüístico y cultural del español. Los resultados cuantitativos de las tablas 1 y 2 corroboran que el enfoque multimodal promovió el aprendizaje significativo, la comprensión histórica y el desarrollo afectivo.

Las dos últimas tablas que aparecen abajo resumen de manera cualitativa los hallazgos referentes a las respuestas abiertas del precuestionario y del postcuestionario que hasta ahora no se han analizado.

Categoría temática	Frecuencia (n=12)	%	Descripción	Cita de estudiante
Conocimiento limitado sobre la Guerra Civil Española	9	75	La mayoría reconoce saber "muy poco" o "haber oído algo" sobre el conflicto.	"Sé que fue una guerra entre españoles, pero no conozco los detalles".
Distancia emocional e inseguridad para hablar de historia en español	10	83	El estudiantado expresó interés pero también temor o incomodidad al tratar temas políticos.	"Me da miedo decir algo incorrecto en español sobre política o guerra".
Percepción del cine como entretenimiento más que	8	67	Se valora el cine por su atractivo visual, pero no se percibe inicialmente como	"Las películas ayudan a imaginar, pero no sé si sirven

como herramienta educativa			un medio de análisis crítico.	para aprender historia”.
----------------------------	--	--	-------------------------------	--------------------------

Tabla 3. Resultados de las respuestas abiertas en el precuestionario

La tabla 3 revela que, en el cuestionario inicial, la mayoría del estudiantado señaló tener un conocimiento limitado sobre la Guerra Civil Española y, por tanto, su actitud hacia los temas históricos o políticos en español también es limitada. Sobre el cine, dicen que principalmente sirve para entretenir, pero no lo consideran un recurso de aprendizaje. Estas respuestas iniciales cambian al compararlas con las del cuestionario final, en el que las respuestas se asocian más con la empatía y la expresión multimodal. Este contraste cualitativo refuerza los resultados cuantitativos y permite observar una transformación cognitiva y afectiva en la interpretación de los contenidos históricos y culturales. La tabla 4 muestra lo que se acaba de decir:

Categoría temática	Frecuencia (n=12)	%	Descripción	Cita de estudiante
Empatía y conexión emocional	11	92	El estudiantado expresó emociones intensas como tristeza, compasión o indignación ante los efectos humanos de la guerra.	“Sentí empatía al pensar en cómo la guerra afectó a los niños.”
Comprendión crítica del pasado	10	83	Los participantes reflexionan sobre ideología, censura y resistencia, mostrando un pensamiento histórico más complejo.	“Comprendí los símbolos del franquismo y lo que representaban.”
Expresión multimodal y creatividad	12	100	La integración de voz, imagen y texto amplía las posibilidades comunicativas y permite expresar ideas más profundas.	“La combinación de modos me permitió expresar ideas más profundas.”

Tabla 4. Resultados de las respuestas abiertas en el poscuestionario

La categoría de empatía y conexión emocional aparece en el 92% de las respuestas. Después de trabajar con las infografías audiovisuales, el estudiantado mostró una implicación afectiva con el contenido histórico de la película. La categoría de comprensión crítica del pasado, en el 83% de las respuestas, evidencia la capacidad del alumnado para reconocer las ideologías y los mecanismos de control político. Y la categoría sobre la expresión multimodal y la creatividad alcanzó el 100%, lo que refleja que todo el estudiantado valoró positivamente el uso de recursos audiovisuales y lingüísticos para comunicar sus ideas y emociones.

El análisis cualitativo complementa los hallazgos del cuantitativo. En las respuestas abiertas, todo el grupo valoró la multimodalidad como un recurso expresivo que permite expresar emociones. Estos datos cualitativos confirman que el proyecto mejoró la empatía, la competencia multimodal y cultural.

## 5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, se observan cuatro categorías que permiten articular los hallazgos con los marcos teóricos propuestos previamente, que son la lingüística aplicada, la pedagogía crítica y los estudios sobre factores afectivos en el aprendizaje. En primer lugar, se aborda la representación cultural y la memoria histórica, destacando cómo el trabajo con las infografías audiovisuales sitúa la película en un contexto sociopolítico más amplio. En segundo lugar, se examina la expresión afectiva y los posicionamientos éticos que surgen de las narraciones. En tercer lugar, se analiza el papel de los recursos multimodales en la construcción de significados, destacando la interacción entre la voz, el texto, la imagen y el sonido. En cuarto lugar, se plantean las implicaciones pedagógicas, subrayando la importancia de este tipo de proyectos para la enseñanza de lenguas extranjeras y culturas de manera afectiva y multimodal.

Los resultados confirman que la integración de tareas multimodales en la enseñanza de español como lengua extranjera genera un aprendizaje significativo en el que se integran las dimensiones cognitiva y emocional. La mejora observada en todas las categorías, sobre todo en la multimodalidad y la memoria histórica, sugiere que las infografías audiovisuales fomentan un aprendizaje complejo con significado para el estudiantado. Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones recientes que demuestran que la inmersión multimodal facilita la comprensión crítica y el desarrollo de competencias comunicativas en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras (Guo et al., 2024; Rahman et al., 2024).

En la dimensión de la memoria histórica y la cultura, el estudiantado pasó de tener un conocimiento superficial antes de ver la película y trabajar con la infografía a desarrollar una comprensión más crítica de las ideologías del franquismo. Esta transformación ya la comentó Byram (1997) con el término competencia intercultural que implica la capacidad de interpretar y relacionar productos culturales ajenos desde un marco de referencia ético. En este caso, la película actuó como mediadora cultural, permitiendo a los participantes conectar la historia española con los problemas universales sobre el poder, la violencia y la resistencia. Según Kramsch (2009), el aprendizaje de una lengua no significa dominar un sistema de signos, hay que acceder a una *memoria simbólica* que es compartida por el colectivo de hablantes de la lengua y la cultura (Assmann, 2011; Labanyi, 2009; Kinder, 1993; Halbwachs, 1992; Hirsch, 2012).

En la dimensión afectiva, los resultados mostraron que la emoción es un componente central del aprendizaje de lenguas extranjeras. La mayoría del estudiantado manifestó que las emociones potencian su comprensión de la historia. Este fenómeno se relaciona con el modelo de *Second-Language Emotions and Positive Psychology* (L2EPP) propuesto por Shao et al. (2020), en el que las emociones positivas promueven la resiliencia comunicativa y la autorreflexión lingüística. Por otro lado, Li et al. (2021) señalan en su estudio que el bienestar emocional y la empatía favorecen la retención, la creatividad y la participación activa. En este sentido, la emoción regula el conocimiento en la adquisición de segundas lenguas (Arnold, 2011; Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ryan, 2015; Barcelos & Aragão, 2018; Pavlenko, 2007).

En cuanto a la multimodalidad, puede decirse que tuvo un gran impacto. El estudiantado aprendió a construir significados mediante la interacción entre la voz, el texto y la imagen de manera multimodal, siguiendo las teorías de Kress y Van Leeuwen (2021) y de Jewitt (2017). Cada modo semiótico contribuye a la elaboración de los conceptos al ampliar las posibilidades de expresión en el discurso. Lemke (1998) se refiere a esta capacidad como la *competencia semiótica crítica*, que consiste en analizar y producir

discursos complejos que circulan en entornos mediáticos contemporáneos. Guo et al. (2024) sugieren que los enfoques multimodales ofrecen distintos canales de comunicación y aumentan la motivación y la autoeficacia del alumnado en tareas que requieren diseño, narración y producción audiovisual. En este caso concreto, la multimodalidad permitió que el estudiantado participó de diversas formas, reduciendo la ansiedad y aumentando su confianza en español (Cope & Kalantzis, 2009; Durie, 1997; Grant & Archer, 2019; Jewitt, 2017). El trabajo con la infografía permitió desarrollar la creatividad de manera multimodal (Muñoz-Basols et al., 2025).

La dimensión pedagógica también fue muy positiva. Todos los participantes coincidieron en que el cine y la creación multimodal mejoraron su aprendizaje y su comprensión de los contenidos. Este resultado se relaciona con las pedagogías críticas y del diseño (Cope & Kalantzis, 2020; Giroux, 2005; Pennycook, 2001), en las que el aula es un espacio de co-creación y el estudiantado es productor de conocimiento y receptor. Jewitt (2017) y Rahamanu et al. (2024) señalan que el aprendizaje multimodal promueve la agencia y la creatividad al integrar la emoción, la cultura y la lengua en el proceso formativo.

En definitiva, estos hallazgos sugieren que las tareas multimodales en un contexto cultural y emocional significativo transforman la relación del estudiante con la lengua y con el conocimiento histórico. Los resultados sugieren que la emoción y el diseño multimodal son dimensiones constitutivas del aprendizaje significativo en lenguas extranjeras.

## 6. CONCLUSIONES

Este estudio confirma que la multimodalidad, la emoción y el cine son elementos pedagógicos que transforman la enseñanza del español como lengua extranjera. Los resultados cuantitativos y cualitativos mostraron una mejora en la comprensión cultural, la implicación afectiva y la capacidad de expresión del alumnado. La actividad de creación de infografías audiovisuales permitió al estudiantado apropiarse de los contenidos históricos desde una mirada crítica y empática. También, funcionaron como medios alternativos para comunicar ideas que son complejas. Por tanto, el aprendizaje fue cognitivo, emocional, colectivo y creativo.

Los resultados, de nuevo, muestran que las tareas multimodales ofrecen numerosos medios de expresión que reducen la ansiedad y aumentan la motivación del estudiante. La emoción actúa como factor para mejorar de manera significativa la comprensión y la participación. La película *El laberinto del fauno* fue un recurso didáctico que sirvió para aprender sobre el simbolismo de la historia de la España franquista.

Desde el punto de vista pedagógico, los hallazgos revelan la importancia de crear e incluir cada vez más, en las aulas, este tipo de proyectos de creación multimodal en los niveles avanzados de ELE como práctica más habitual. La secuencia didáctica implementada, en la que el estudiantado tuvo que ver, analizar, crear y reflexionar, muestra su potencial para integrar las competencias lingüísticas, interculturales y afectivas. Todo esto se alinea muy bien con los principios del aprendizaje significativo y con las pedagogías del aprendizaje por diseño.

A modo de conclusión, los resultados permiten afirmar que el aprendizaje de lenguas extranjeras, cuando se sitúa entre la emoción, la cultura y la creación, forma estudiantes competentes, críticos y sensibles capaces de interpretar el mundo hispano desde otras lentes lingüísticas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, Jane (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.

Arnold, Jane (2011). Attention to affect in language learning. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 11–22. <https://eric.ed.gov/?id=ED532410>

Arnold, Jane, y Foncubierta, José (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.

Arnold, Jane, y Fonseca-Mora, M. Carmen (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 4(1), 119–136.

Assmann, Jan (2011). *Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination*. Cambridge University Press.  
<http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=833398>

Aumont, Jacques (1997). *The Image*. London: British Film Institute.

Bácares, Camilo (2023). *Cine y Educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela*. *Educação & Realidade*, 48, 1-22.

Barcelos, A. María, y Aragão, Rodrigo, C (2018). Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41, 506 - 531.

Braun, Virginia, y Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Cope, Bill, y Kalantzis, Mary (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>

Del Toro, Guillermo (Director). (2006). *El laberinto del fauno* [Película]. Estudios Picasso; Tequila Gang.

Dewaele, Jean M, y MacIntyre, Peter D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215–236). Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>

Dewaele, Jean M., y Pavelescu, Liana M. (2019). The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: a multiple case study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 66–80.  
<https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1675667>

Dörnyei, Zoltán (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>

Dörnyei, Zoltán, y Ryan, Stephen (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>

Donaghy, Kieran (2014). *Film in action: Teaching language using moving images*. Delta Publishing.

Durie, Mark (1997). Reading images: The grammar of visual design. *English in Australia*, 119/120, 92–100.

Giroux, Henry A. (2005). *Border crossings: cultural workers and the politics of education* (Second edition). Routledge.

Grant, Terri, y Archer, Arlene (2019). Multimodal mapping: using mind maps to negotiate emerging professional communication practices and identity in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 33(1), 74–91. <https://doi.org/10.20853/33-1-2758>

Guo, Xingrong, Zhou, Siyu, y Li, Yiming (2024). Advancing multimodal teaching: A bibliometric and content analysis. *Humanities & Social Sciences Communications*, 11(1).  
<https://doi.org/10.1057/s41599-024-04254-0>

Halbwachs, Maurice (1992). *On Collective Memory*. University of Chicago Press.

Hirsch, Marianne (2012). The generation of postmemory: writing and visual culture after the Holocaust. Columbia University Press. <http://site.ebrary.com/id/10593404>

Horwitz, Elaine K (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>

Ismaili, Merita (2013). The effectiveness of using movies in the EFL classroom: A study conducted at South East European University. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(4), 121–132. <https://doi.org/10.5901/ajis.2012.v2n4p121>

Jewitt, Carey (2017). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (Second edition). Routledge.

Kramsch, Claire (2006). The Multilingual Subject. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00109.x>

Kramsch, Claire (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.

Kinder, Marsha (1993). *Blood cinema: the reconstruction of national identity in Spain*. University of California Press.

Kress, Gunter R., y Van Leeuwen, Theo (2021). *Reading images: the grammar of visual design* (Third edition). Routledge.

Labanyi, Jo (2009). The languages of silence: historical memory, generational transmission and witnessing in contemporary Spain. *Journal of Romance Studies* 9, 23-35. DOI: [10.3828/jrs.9.3.23](https://doi.org/10.3828/jrs.9.3.23)

Lankshear, Colin, y Knobel, Michelle (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). Open University Press.

Lemke, Jay L. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science* (pp. 87–113). Routledge.

Lütge, Christiane (2022). *Foreign language learning in the digital age: theory and pedagogy for developing literacies* (First edition). Routledge, Taylor & Francis Group. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781003032083>

MacIntyre, Peter D., Gregersen, Tammy, y Mercer, Sarah (2016). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters.

Méndez, Mariza G., y Peña, Argelia (2013). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 15, 109-124.

Muñoz-Basols, Javier, Gutiérrez, Mara F., Cerezo, Luis y Balkwill, Emily (2025). *Technology-Mediated Language Teaching: From Social Justice to Artificial Intelligence*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/munoz9872>

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

Fiksdal, Susan (2007). EMOTIONS AND MULTILINGUALISM, Aneta Pavlenko. *Studies in Second Language Acquisition*. <https://doi.org/10.1017/S0272263107070556>

Pennycook, Alastair (2021). *Critical applied linguistics: a critical re-introduction* (Second edition). Routledge, Taylor & Francis Group.

Rahmanu, I Wayan ED, Putra, Nico PS, y Sutrisno, A (2024). Multimodal immersion in English language learning: A systematic review. *Helicon*, 10(5), e26013. <https://doi.org/10.1016/j.helicon.2024.e38357>

Serradilla, Clara, Hurtado, Silvia, y Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras. (2024). *El cine como herramienta didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural y de las destrezas lingüísticas: propuesta basada en la película de animación Coco* [Dissertation]. [https://worldcat.org/search?q=on:ESUDE+http://uvadoc.uva.es/oai/request+DCG\\_ENTIRE\\_R\\_EPOSITORY+CNTCOLL](https://worldcat.org/search?q=on:ESUDE+http://uvadoc.uva.es/oai/request+DCG_ENTIRE_R_EPOSITORY+CNTCOLL)

Shao, Kaiki, Nicholson, Laura J, Kutuk, G, y Lei, Fei (2020). Emotions and instructed language learning: Proposing a second language emotions and positive psychology model. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 2142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>

Vincent, John (2006). Children writing: Multimodality and assessment in the writing classroom. *Literacy*, 40, 51 – 57. DOI: [10.1111/j.1467-9345.2006.00426.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2006.00426.x)

Zembylas, Michalinos (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>

## **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](mailto: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

ejes 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 refuerzen 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 semiología 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, sonríe, 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 piensan 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](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](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](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/ssllt.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](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](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 esquíos 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 preocunes 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.

## El impacto de los textos literarios chicanos escritos por mujeres en el aprendizaje socioemocional del estudiantado de lenguas extranjeras

### ***The impact of Chicana women's literary texts on the socio-emotional learning of foreign-language students***

**Azucena Barahona Mora**

*Universidad Complutense de Madrid*

azucenab@ucm.es

#### **RESUMEN**

Este estudio tiene como objetivo identificar cómo los textos escritos por autoras chicanas influyen en las emociones del alumnado de lenguas extranjeras, en su motivación, interés, esfuerzo y participación socioemocional. Desde un enfoque cualitativo y cuantitativo y una perspectiva de pedagogía crítica, se trabajaron obras de un grupo de escritoras en un curso del Grado de Estudios Ingleses. La observación sistemática, apoyada en una rúbrica junto con las reflexiones del estudiantado y un cuestionario, reveló un aumento progresivo en su implicación, profundidad discursiva y expresión afectiva. Los resultados muestran que estos textos, al combinar inglés y español y abordar temas de frontera, pertenencia y género, generan un espacio de aprendizaje donde la lengua se vive como experiencia emocional y cultural, donde la enseñanza se concibe como práctica social y simbólica.

Palabras clave: literatura chicana, enseñanza de lenguas, aprendizaje socioemocional

#### **ABSTRACT**

*This study aims to identify how texts written by Chicana authors influence the emotions of foreign language students, as well as their motivation, interest, effort, and socioemotional participation. Using both qualitative and quantitative approaches within a critical pedagogy framework, a selection of works by several writers was incorporated into an undergraduate English Studies course. Systematic observation, supported by a rubric, together with students' reflections and a questionnaire, revealed a progressive increase in their engagement, discursive depth, and affective expression. The results indicate that these texts, by blending English and Spanish and addressing themes of border, belonging, and gender, create a learning space in which language is experienced as both an emotional and cultural practice, and teaching is understood as a social and symbolic act.*

Keywords: Chicana literature, language teaching, socioemotional learning

### 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua depende tanto de factores cognitivos como de aquellos que tienen que ver con aspectos emocionales y sociales (Moreno Cordova *et al.*, 2025), tales como la motivación, la autoconfianza, el manejo de la ansiedad, la empatía, la conciencia cultural y las habilidades a la hora de interaccionar. Desde los años 90, con el llamado *social turn* (Block, 2003) se entiende que también es participar en una práctica social. Esto es, no solo se aprenden palabras, sino que hay que hacer algo más con ellas: actuar dentro de comunidades. Cada lengua lleva consigo una manera de mirar y organizar la realidad y el estudiantado debe atenerse a ella, porque enseñar lengua sin enseñar cultura es dar un esqueleto vacío; pero no se trata de proporcionar solo los datos culturales como los relacionados con fiestas, gastronomía, tradiciones, entre otros, sino hacerlo desde la cultura como práctica. En este marco, enseñar una lengua implica introducir al alumnado en mundos sociales, culturales y emocionales, donde la lengua tiene un valor simbólico basado en quién la habla, cómo, con qué variedad dialectal, en qué contextos. Cada interacción lingüística es también una manera de posicionarse socialmente.

Por otra parte, hay que señalar que no hay aprendizaje sin emoción. La neurociencia y la psicología educativa confirman este hecho (Bartolomé Rodríguez, 2024): las emociones influyen en la atención, la memoria, la toma de decisiones y la disposición a comunicarse. Dörnyei y Mercer (2020), por su lado, hablan de la dimensión emocional del aprendizaje de lenguas como un factor determinante para el éxito en la adquisición. No basta con estrategias cognitivas: el aula debe ser un espacio emocionalmente seguro, donde el estudiantado pueda equivocarse sin miedo, experimentar emociones positivas con la lengua y construir vínculos con ella.

Asimismo, lo emocional y lo cultural no son dimensiones separadas. Lo cultural genera emociones, y estas dan forma a cómo se vive la cultura lingüística. Es por ello que Kohler (2015) identifica al profesorado de lenguas como mediador simbólico. Así pues, si se acepta que la enseñanza de lenguas no puede desligarse de lo emocional y cultural (Joseph & Taylor, 1990; Spychała-Wawrzyniak, 2019; Suárez Gordillo, 2025), el aula debe crear vínculos afectivos con la lengua meta, permitir expresión emocional auténtica, incluso si implica errores lingüísticos, validar identidades plurilingües y reflexionar sobre la ideología del lenguaje.

Para este contexto que se está exponiendo se puede hacer uso de los textos de la literatura chicana escrita por mujeres. Esta emerge en la conciencia étnica y la reivindicación cultural de las comunidades mexicanas en los Estados Unidos de Norteamérica que ha estado tradicionalmente dominada por voces masculinas. Sin embargo, desde finales de los años setenta, las escritoras chicanas comenzaron a producir obras críticas que tratan cuestiones de raza, género, identidad, migración, frontera y lenguaje (Galindo & Gonzales, 1999). En ellas la mezcla de inglés y español es tanto un recurso estilístico como una afirmación de su identidad (Montes-Alcalá, 2015). Usar estos textos en el aula ayuda al alumnado a comprender que la lengua no es neutra: es territorio, resistencia, pertenencia. Esto desarrolla la competencia intercultural (Byram, 1997), entendida como la capacidad de moverse entre marcos culturales, interpretar significados y actuar con empatía.

Entonces, ¿cómo se justifica el corpus que se va a presentar en este artículo en relación con lo emocional? Se hace desde distintos ángulos:

La literatura no es solo un recurso lingüístico, sino un espacio de identidad, emoción y cultura.

La literatura chicana escrita por mujeres en particular:

1. Explora temas de frontera cultural y lingüística (Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*).
2. Habla de género, marginalidad y comunidad (Cisneros, *The House on Mango Street*).
3. Denuncia desigualdades y busca reconocimiento identitario (Anzaldúa y Moraga, *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*).
4. Presenta el amor como conflicto entre fuerza y ternura, a una mujer que desafía los roles tradicionales, una búsqueda de equilibrio entre lo emocional y lo cultural (Castillo, *I Ask the Impossible: Poems*).

Al usar este corpus en clase, se ofrece un material auténtico que vincula lengua y experiencia vital, provocando respuestas emocionales (empatía, identificación, rechazo, reflexión).

Desde un prisma pedagógico promueve la competencia intercultural, motiva debido a la relevancia de los temas, y favorece una relación más humana con el aprendizaje de la lengua.

Así, en estas páginas se aborda cómo esos textos escritos por autoras chicanas pueden emplearse en el aula de lenguas extranjeras (inglés y español como segunda lengua, L2) para promover actitudes, motivación, compromiso del alumnado y reflexividad respecto a la identidad lingüística en contextos bilingües. La hipótesis central es que, por su condición mixta, híbrida y culturalmente situada, tienen un efecto catalizador en la motivación y la participación activa, especialmente en contextos de aprendizaje de lengua con estudiantado de herencia hispana o bilingüe.

En el estudio que se presenta se plantea la siguiente pregunta principal: ¿qué efectos tiene la inclusión de textos literarios chicanos escritos por mujeres en la motivación, el interés y la participación socioemocional del estudiantado universitario en el aula de lenguas español/inglés? Además de ¿qué emociones predominan al trabajar con estos textos? ¿se observa un cambio en el esfuerzo y la disposición hacia el aprendizaje tras la intervención? ¿de qué manera la literatura chicana favorece la reflexión intercultural y la empatía?

Antes de darles respuesta, se va a establecer el marco teórico que delimita este trabajo.

## 2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico que se ofrece a continuación establece las bases conceptuales que sustentan esta investigación, definiendo los principales enfoques, autores y teorías relacionadas con el aprendizaje socioemocional teniendo la literatura chicana escrita por mujeres como recurso.

### 2.1. ¿Qué se entiende por lo emocional?

En la enseñanza de L2, lo socioemocional alude a la motivación, la empatía, la identidad, la conexión cultural y el manejo de emociones en el aula. Trabajar estas dimensiones reduce barreras afectivas, mejora la disposición al riesgo comunicativo y sostiene el esfuerzo a medio plazo. *The Social and Emotional Learning* (SEL) basado en modelo de *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) (CASEL, 2020) lo resume en competencias: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades

relacionales y toma de decisiones responsable, que pueden adaptarse a contextos de educación superior y a aulas de lengua y permiten establecer ambientes equitativos para el aprendizaje y desarrollo del estudiantado. Además, la emoción no solo acompaña a lo cognitivo, sino que influye en la atención, la memoria y la autorregulación del aprendizaje. La *Control-Value Theory* de Pekrun (2024) explica cómo las emociones académicas tales como el disfrute y la ansiedad provienen de percepciones de control y valor, y cómo afectan al rendimiento y a la autorregulación, aspectos que encajan con tareas de lectura y discusión en L2.

Existen varios modelos que atienden a lo socioemocional en L2. Gardner y Lambert (1972) distinguen entre motivación integradora, esto es, acercarse a la comunidad de la L2, e instrumental, es decir, objetivos prácticos. En el aula, materiales que facilitan identificación y pertenencia tienden a impulsar la primera (Castro Viudez, 2015; Gómez Faubel & De Moya Martínez, 2025). Sobre el filtro afectivo, para Krashen (1982), variables afectivas como la ansiedad y la autoconfianza modulan el acceso al input: un filtro alto bloquea la adquisición; un filtro bajo la facilita. Actividades con alto sentido personal y emocional tienden a bajar ese filtro (Rahman *et al.*, 2020; Mehak *et al.*, 2025). En relación con las estrategias socioafectivas, la cooperación, el apoyo entre el grupo de clase y la gestión de ansiedad, estas van ligadas a un mejor rendimiento y persistencia (Rodríguez Ruiz & García-Merás, 2005; Juárez Pegueros & Cruz, 2025). Asociadas con la literatura pueden planificarse y evaluarse. También el SEL que se comentaba anteriormente puede ser adaptado a la L2. Trasladar CASEL al aula de lengua lleva consigo diseñar tareas que hagan explícitas emociones y estrategias de autorregulación (autoconciencia/autogestión), promuevan perspectiva y empatía intercultural (conciencia social), y exijan colaboración y deliberación ética (relaciones/decisiones).

## 2.2. La literatura como recurso didáctico para la dimensión socioemocional

La literatura moviliza emociones, identidades y valores, y eso es vital para el aprendizaje de lenguas cuando se encuadra didácticamente. Esto se demuestra en la revisión de Paran (2008), en la que indica que el contenido literario favorece la implicación y la reflexión metacognitiva.

Desde la competencia intercultural, Kramsch (1993) argumenta que la lengua siempre va unida a contexto y cultura. Trabajar textos literarios permite negociar significados, voces y posicionamientos. Norton (2013) añade que la identidad y la inversión del alumnado en la L2 crecen cuando los materiales conectan con su historia y con comunidades imaginadas.

Así, los textos de Anzaldúa (1987), Cisneros (1991), Anzaldúa y Moraga (1983) y Castillo (2001) abordan la frontera, la lengua, el género, la clase y la pertenencia. Para L2, eso significa temas cargados de valor (en el sentido de Pekrun, 2024) y altas posibilidades de resonancia identitaria (en el de Norton, 2013). Bien diseñadas, las tareas de lectura crítica, los diarios reflexivos y el debate guiado pueden bajar el filtro afectivo y desarrollar competencias CASEL como la empatía y las habilidades relacionales.

### 2.2.1. Escritoras chicanas: vínculos entre lengua, identidad y motivación

Antes de entrar en el terreno pedagógico, conviene recordar dos fundamentos de la literatura chicana producida por mujeres: la conciencia de la frontera simbólica y lingüística

y la intersección con el feminismo, el género y la oposición a las estructuras patriarcales dentro de su comunidad.

Desde esta doble tradición estética y política, la lengua no es un simple vehículo, sino parte del contenido mismo: las escritoras chicanas experimentan con *code-switching*, neologismos, escritura fragmentada, géneros híbridos y poesía como estrategias para desbordar los límites de lo que se permite decir en el inglés estándar o en el español normativo. Este gesto formal ya contiene una dimensión pedagógica implícita: pone en cuestión las normas lingüísticas hegemónicas y reivindica la legitimidad del habla marginal. Cabe señalar que uno de los obstáculos en las clases de lengua es que el alumnado de herencia hispana (o bilingües) puede sentir que su variedad de español (o su inglés mezclado) es inferior al estándar académico. Al introducir textos que usan *code-switching*, neologismos, registro popular o interlinguas híbridas, el profesorado está validando esos repertorios. Esto puede traducirse en una mayor autoestima lingüística, hecho que, a su vez, reduce la ansiedad lingüística y favorece la disposición a experimentar (Zeromska, 2002).

En lingüística aplicada y enseñanza de lenguas, uno de los núcleos relevantes es la pedagogía crítica (Gadotti, 2002). Tal y como se mencionaba anteriormente, enseñar una lengua implica también enseñar una cultura: con qué textos, desde qué voz, con qué silencios. En ese sentido, introducir literatura chicana femenina puede formar parte de la pedagogía del borde (Gorodetsky & Barak, 2016), es decir, una praxis que problematiza las fronteras lingüísticas, culturales y de poder. Hacer uso de esos textos en la clase de lengua posibilita que el alumnado reflexione sobre las suyas y acerca de aspectos sociales. Otra de las bases es la teoría de la motivación. Dörnyei (2005) distingue entre motivación integradora, instrumental, de tarea, y situacional, es decir, la motivación inducida por la tarea concreta en un momento dado. En ese marco, las tareas literarias pueden convertirse en aquellas que generan motivación situacional alta si apelan al mundo del estudiantado, si provocan curiosidad, sentido de desafío o reflexión (Dörnyei, 2005; Ushioda, 2011).

Por otro lado, cuando se traslada ese universo literario al aula de lenguas, se invita al alumnado a hacer, explorar, contrastar, problematizar, posicionarse frente al lenguaje, al rol del hablante y a la conciencia ideológica del acto lingüístico. Cuando leen historias con temas que les son relevantes (migración, identidad, frontera, género) sienten que no están forzando un contenido extraño, sino dialogando con algo que puede tocar su mundo. Los textos chicanos femeninos suelen plantear conflictos: identidad híbrida, opresión de género, tensiones entre lengua materna y lengua dominante. Estos permiten tareas de discusión crítica, reinterpretación y reescritura, en las cuales pueden posicionarse, disentir o proponer nuevas versiones del texto. Todo ello es un motor de participación activa.

Por otra parte, los textos híbridos no están ni en español puro ni en inglés puro: generan el tercer espacio de Homi Bhabha (Hernando, 2004; Arcila, 2014), donde el estudiantado puede jugar con yuxtaposiciones lingüísticas, inventar puentes, mezclar expresiones en un contexto autorizado. En ese lugar, la experimentación está permitida, hecho que reduce el miedo al error y fomenta la creatividad lingüística. También facilita el paso entre la lengua de herencia y la lengua meta, sin que se sienta obligado a abandonar su lengua de origen.

En todo ello, la noción de identidad lingüística es central. El alumnado trae consigo un repertorio lingüístico (o repertorios), su lengua familiar, su dialecto, variantes de contacto, tal vez lenguas indígenas, y al aprender una nueva lengua (o al mejorar una L2) atraviesa tensiones entre legitimar su lengua de herencia o asimilarse al estándar. Las autoras chicanas (y sus textos híbridos) ofrecen un espacio entre dos mundos para que el

alumnado experimente simultáneamente diferentes registros lingüísticos sin tener que rechazar su lengua de origen. Asimismo, el estudiantado bilingüe puede que experimente disonancias identitarias. Este tipo de literatura, al tematizar la identidad mestiza, el desplazamiento y la pertenencia múltiple, puede servir como espejo y catalizador de autoexploración (Galindo & Gonzales, 1999).

En contextos de inmersión lingüística, este refuerzo identitario puede hacer que no sientan que están traicionando su lengua de herencia al aprender la lengua meta, sino que ambas pueden coexistir. Cuando se sienten identificados con el mundo narrativo (por afinidad cultural, lingüística o afectiva), es más probable que se involucren. Participar, dialogar, interpretar, reescribir y disputarse significados son aspectos importantes para que el aprendizaje no sea pasivo. Desde una perspectiva sociocultural, las clases con textos literarios son lugares de mediación cultural y discursiva donde pueden construir sentido, debatir, negociar interpretar, en lugar de limitarse a hacer ejercicios gramaticales.

### 2.2.2. Estudios de caso

Seguidamente, se muestran algunos ejemplos concretos y casos documentados que refuerzan las teorías que se acaban de exponer

Sokolova (2014) realizó un estudio entre el alumnado de los cursos de comprensión lectora en inglés de la Universidad Autónoma Metropolitana (Ciudad de México) en los que se leyeron obras de la literatura chicana. En las encuestas posteriores, el estudiantado mencionó que esos textos eran vivos, cercanos y útiles para ver el uso real del español. También dijo que les despertó la curiosidad por esa comunidad, lo cual motivó a mirar más allá del aula. La investigación no cuantificó aumento de rendimiento lingüístico, pero sí evidenció un impacto afectivo claro. Además, el alumnado indicó que les generó mayor interés y motivación, tanto por el contraste cultural como por ver usos reales de la lengua.

Por otra parte, Alamillo y Arenas (2012) señalan que en un aula bilingüe de California el profesor seleccionó libros infantiles chicanos que usaban *code-switching*, lenguaje híbrido y temas fronterizos. Observó que el estudiantado se mostró más dispuesto a leer en voz alta, discutir en pareja y relacionar el contenido con su vida cotidiana que con otros textos. La conexión entre lo escolar y lo familiar fue un punto de activación. El docente notó que las narraciones programadas por el currículo tradicional (español estándar) raramente generaban discusiones profundas, mientras que los textos chicanos sí lo hacían.

Patiño Cabrera (2024), por su lado, explora las experiencias de profesoras latinas en programas de inmersión bilingüe. Se subraya la importancia de que el profesorado pueda conectar culturalmente con el alumnado, usar códigos híbridos y traer narrativas latinas al aula para fomentar sentido de pertenencia y legitimidad cultural.

### 2.3. Implicaciones didácticas y propuestas pedagógicas

Teniendo como referente el análisis teórico y los estudios de caso, se proponen líneas de trabajo y recomendaciones a la hora de implementar actividades en el aula con textos de literatura chicana escrita por mujeres.

En cuanto a los materiales:

- Escoger fragmentos que incluyan *code-switching* de forma natural, no simplemente traducciones literales.
- Priorizar autoras que aborden temas de identidad, migración, género, frontera.

- Asegurarse de que el nivel lingüístico no abrume al estudiantado: seleccionar extractos manejables o escalonar la exposición.
- Alternar géneros (poesía, narrativa, ensayo corto) para mostrar distintos usos lingüísticos.

Sobre el diseño de tareas motivadoras:

- Subrayar palabras híbridas, expresiones desconocidas, discutir qué efecto tienen esas mezclas lingüísticas.
- Promover un diálogo reflexivo en el aula donde hablen sobre identidad, lenguaje, discriminación lingüística.
- Pedirles que reescriban fragmentos mezclando lenguas (español e inglés) para expresar su propia voz narrativa.
- Realizar presentaciones, podcasts bilingües, videoensayos sobre temas del texto.
- Si viven en un contexto donde existe contacto lingüístico, pedir comparaciones entre su habla cotidiana y las estrategias lingüísticas del texto.

Acerca del rol del profesorado:

- Actuar como mediador crítico: no imponer interpretaciones, sino guiar preguntas.
- Validar los repertorios del estudiantado: cuando usen expresiones no estándar, verlas como oportunidades para la reflexión, no como errores.
- Facilitar conexiones entre el texto y su experiencia, su bagaje lingüístico, su contexto social.
- Fomentar una atmósfera de tolerancia al error, experimentación lingüística y discusión abierta.

En relación con la evaluación reflexiva:

- Además de la evaluación lingüística tradicional (comprensión, vocabulario, gramática), incluir portafolios reflexivos donde documenten su evolución, su conflicto con su identidad lingüística, sus descubrimientos.
- Uso de autoevaluaciones y diarios de aprendizaje donde comenten qué partes del texto les resultaron motivadoras o desafiantes.

### 3. METODOLOGÍA

Tras haber presentado el marco teórico, en este punto se va abordar la metodología del estudio que recoge el contexto y el alumnado participante, el diseño del estudio, los instrumentos de recogida de datos y cómo se analizaron, el procedimiento, el corpus utilizado y la organización por sesiones de trabajo.

#### 3.1. Contexto y participantes

La investigación que se presenta se realizó con 62 personas estudiantes del Grado de Estudios Ingleses nivel C1 MCER (65% mujeres, 35% hombres; 34 de origen español, 21 españoles de origen latinoamericano y 7 Erasmus provenientes de Alemania, Francia e Italia; entre 19 y 21 años). La investigadora era también la docente responsable del curso. Esto facilitó el acceso al grupo y la integración del proyecto en la programación de clase.

### 3.2. Diseño del estudio

El objetivo del estudio fue identificar cómo los textos escritos por autoras chicanas influyen en las emociones del alumnado, en su motivación, interés, esfuerzo y participación socioemocional.

El diseño fue cuasi-experimental. Se usó un cuestionario sin grupo de control. El enfoque fue mixto: análisis cuantitativo (cuestionario) y cualitativo (rúbrica de observación y producciones escritas).

La implementación estuvo estructurada en cuatro sesiones de dos horas cada una y se siguió una secuencia común, esto es, lectura guiada, actividades de reflexión y discusión.

### 3.3. Instrumentos de recogida de datos y procedimiento

Se aplicó un cuestionario (Tabla 1) con 15 ítems usando una escala Likert (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo) diseñado *ad hoc*, inspirado en el *Attitude/Motivation Test Battery* de Gardner (1985) y la *Language Learning Orientations Scale* de Noels *et al.*, (2000). Este medida la motivación, el esfuerzo, el interés, factores socioemocionales y la autopercepción antes y después de trabajar los textos.

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
Motivación						
1	Me interesa aprender esta lengua porque me conecta con otras culturas.					
2	La lectura de materiales auténticos me motiva más que los manuales.					
3	Creo que aprender esta lengua puede enriquecer mi identidad personal.					
Esfuerzo						
4	Estoy dispuesto a trabajar más cuando el material despierta emociones.					
5	Me esfuerzo más cuando los textos reflejan experiencias reales.					
6	Siento que vale la pena dedicar tiempo extra a materiales significativos.					
Interés						
7	La literatura me resulta un recurso interesante para aprender lenguas.					
8	Los temas de género y cultura aumentan mi interés en la clase.					
9	Prefiero materiales que muestren diversidad cultural y social.					
Emociones en clase						
10	Durante la lectura me siento motivado y curioso.					
11	Siento empatía hacia los personajes y sus experiencias.					
12	Me siento cómodo expresando mis emociones en la clase.					
Autopercepción						

13	Leer estos textos me ayuda a reflexionar sobre mi propia cultura.						
14	Siento que mi visión de la lengua cambia al trabajar con estos textos.						
15	Me identifico con alguna de las experiencias descritas.						

Tabla 1. Cuestionario

Las variables socioemocionales fueron el interés situacional (textos breves y cercanos), vinculación afectiva (nombre, lengua, pertenencia), autoeficacia (tareas donde todos y todas pueden aportar vivencias) y clima de apoyo (normas de escucha y validación).

Por otra parte, la investigadora completó una rúbrica de observación (Tabla 2) en cada sesión valorando: la participación voluntaria, la calidad de las intervenciones, la expresión de emociones y la colaboración y respeto entre pares. Cada criterio se puntuó en escala 1-3, con comentarios anotados en campo.

Criterio	1 = Bajo	2 = Medio	3 = Alto
Participación voluntaria	Poco alumnado levanta la mano	Varias personas participan con apoyo	Mucho alumnado participa espontáneamente
Calidad de intervención	Comentarios superficiales	Comentarios con ejemplos personales	Comentarios profundos, conectan con identidad/emoción
Expresión emocional	Poco o nulo	Algunas personas mencionan emociones	Varias personas expresan emociones con claridad
Colaboración/respeto	Escucha limitada	Respeto básico	Apoyo mutuo, validación de experiencias

Tabla 2. Rúbrica de observación

Asimismo, al final de cada sesión, escribieron una breve reflexión acerca de las emociones que les provocó el texto.

En lo que concierne al procedimiento, el estudio se desarrolló a lo largo de cuatro semanas. Antes de iniciar las lecturas, respondieron al cuestionario. Tras cada sesión, se recogieron las reflexiones escritas y la investigadora completó la rúbrica de observación. Una semana después de la última sesión, se administró el mismo cuestionario.

### 3.4. Análisis de datos

De acuerdo con cada paradigma, el análisis de datos se realizó de esta manera:

Cuantitativo: Se calcularon medias y desviaciones estándar para cada dimensión del cuestionario en los momentos pre y post. Se aplicó una prueba t para muestras relacionadas a fin de determinar diferencias estadísticamente significativas en motivación, esfuerzo, interés, emociones y autopercepción.

Cualitativo: Se realizó un análisis temático de las reflexiones escritas, con un sistema inicial de códigos basado en el modelo CASEL (autoconciencia, empatía, autorregulación, habilidades relacionales, conciencia social). Los comentarios de observación docente se triangularon con los textos del estudiantado para validar hallazgos.

### 3.5. Corpus

Los textos que se trabajaron fueron los siguientes:

- (1) Gloria Anzaldúa: *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (1987). "How to Tame a Wild Tongue" (pp. 53-64).
- (2) Sandra Cisneros: *The House on Mango Street* (1991) "My Name" (pp. 10-11) "No Speak English" (p. 76).
- (3) Gloria Anzaldúa y Cherríe Moraga: *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. (1983, pp. 27-34).
- (4) Ana Castillo: *I Ask the Impossible: Poems* (2001, p. 3).

### 3.6. Plan de sesiones

- (1) Gloria Anzaldúa

Objetivos:

Reflexionar sobre la relación lengua-identidad.

Reconocer emociones ligadas a hablar diferentes variedades o lenguas.

Actividades:

Lectura guiada del pasaje inicial.

Debate breve: "¿Cuándo sentiste que tu lengua estaba 'fuera de lugar'?".

Mapa de lenguas: casa / escuela / amistades.

Preguntas:

¿Qué significa para ti "I am my language"?

¿Qué emociones surgen al hablar tu lengua en contextos donde no es la dominante?

- (2) Sandra Cisneros

Objetivos:

Analizar cómo los nombres y la lengua cargan significados emocionales.

Promover la empatía hacia quienes viven barreras lingüísticas.

Actividades:

Lectura en parejas de "My Name" y "No Speak English".

Escritura: un párrafo sobre tu propio nombre en L1/L2.

Roleplay: Mamacita y traductor solidario.

Preguntas:

¿Qué emociones transmite Esperanza sobre su nombre?

¿Por qué la Mamacita se niega a aprender inglés?

¿Alguna vez has sentido vergüenza u orgullo por tu idioma?

- (3) Gloria Anzaldúa y Cherríe Moraga

Objetivos:

Discutir cómo los aspectos de clase, género y raza afectan a las emociones y la identidad.

Fomentar un clima de respeto en debates sobre desigualdad.

Actividades:

Lectura colectiva de párrafos iniciales ("I was la güera...").  
Línea de vida: marcar un momento donde te sentiste "dentro/fuera".  
Discusión en grupos pequeños; luego, plenaria.  
Preguntas:  
¿Qué emociones emergen cuando Moraga habla de privilegio y dolor?  
¿Cómo cambia nuestra percepción de identidad en distintos contextos?  
(4) Ana Castillo  
Objetivos:  
Explorar el lenguaje de la vulnerabilidad y las relaciones afectivas.  
Trabajar la expresión emocional en L2.  
Actividades:  
Lectura coral del poema.  
Reescritura: cambiar sujeto ("Love me..." "I love you...").  
Discusión sobre qué significa "pedir lo imposible" en las relaciones humanas.  
Preguntas:  
¿Qué emociones transmite el poema?  
¿Por qué es "imposible" lo que pide la voz poética?  
¿Cómo expresarías demandas emocionales en tu propia lengua?

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Cuantitativos

A continuación (Tabla 3), se muestran los cambios en las dimensiones de acuerdo con el cuestionario aplicado antes y después de la implementación.

Dimensión	Pretest (M, DE)	Posttest (M, DE)	Δ (Post-Pre)
Motivación	3.42 (0.68)	4.01 (0.61)	+0.59
Esfuerzo	3.35 (0.72)	3.94 (0.66)	+0.59
Interés	3.28 (0.75)	4.12 (0.64)	+0.84
Emociones	3.15 (0.80)	3.88 (0.70)	+0.73
Autopercepción	3.09 (0.76)	3.85 (0.71)	+0.76

Tabla 3. Estadísticos descriptivos (pre vs. post, N = 62)

Se observa un aumento en todas las dimensiones, especialmente en interés y autopercepción (Tabla 4).

Dimensión	t (61)	P	d de Cohen
Motivación	7.12	< .001	0.72
Esfuerzo	6.89	< .001	0.70
Interés	8.54	< .001	0.86
Emociones	7.01	< .001	0.71
Autopercepción	7.44	< .001	0.75

Tabla 4. Prueba t para muestras relacionadas

Todas las diferencias son estadísticamente significativas ( $p < .001$ ). Los tamaños del efecto ( $d$ ) son moderados-altos, indicando un impacto notable de la intervención. El resultado mayor se observó en interés ( $d = 0.86$ ).

En cuanto a la distribución interna, de 62 personas:

~40 (65%) mostraron aumento claro en todas las dimensiones.

~15 (24%) mejoraron en 3-4 dimensiones, con estabilidad en las demás.

~7 (11%) se mantuvieron estables, sin descensos significativos.

Nadie bajó de forma consistente en todas las dimensiones, aunque 3 individuos reportaron sentirse "incómodos" en algunos debates (Anzaldúa y Moraga), aspecto que aparece también en las observaciones cualitativas como tensión productiva.

### 4.2. Cualitativos

La observación sistemática mediante la rúbrica evidenció una progresión notable en las cuatro dimensiones evaluadas a lo largo de las sesiones.

Participación voluntaria: en las primeras sesiones la participación fue limitada. A partir de la segunda semana, el número de intervenciones espontáneas aumentó gradualmente, hasta observarse una participación sostenida de la mayoría del grupo. Las notas de campo reflejan una mayor disposición a compartir experiencias personales vinculadas a las lecturas.

Calidad de las intervenciones: inicialmente, los comentarios eran descriptivos y breves. Con el avance del proyecto, comenzaron a elaborar intervenciones más complejas, conectando los temas de los textos con vivencias propias y con reflexiones sobre la lengua y la identidad. Las últimas observaciones registran intervenciones con contenido crítico y emocional.

Expresión emocional: las primeras sesiones mostraron escasa verbalización afectiva. A mitad del ciclo, empezaron a mencionar emociones asociadas al orgullo, la pertenencia o el conflicto identitario. En las últimas clases se observó una expresión emocional abierta y natural durante los debates, tanto en inglés como en español.

Colaboración y respeto entre pares: el ambiente grupal evolucionó de un respeto básico inicial a un clima de apoyo mutuo. Las observaciones finales recogen conductas de validación, escucha activa y reconocimiento explícito de las experiencias del grupo.

En conjunto, los registros indican una tendencia ascendente en todos los criterios de la rúbrica (de niveles 1-2 hacia 2-3), con mejoras constantes en la participación, la calidad discursiva, la expresión emocional y la colaboración grupal.

Por otra parte, del análisis temático de las reflexiones escritas emergieron tres grandes temas vinculados con la dimensión socioemocional (Tabla 5): empatía hacia la minoría, identificación personal con experiencias narradas, y conciencia cultural y sociocultural:

Empatía hacia la minoría: manifestaron solidaridad y comprensión hacia las voces chicanas representadas en los textos. Por ejemplo:

Texto de Anzaldúa: reconocieron la frustración de que "tu lengua no sea aceptada" y la compararon con experiencias propias en becas Erasmus o en estancias de inmersión.

Patrón: la empatía se activó especialmente con pasajes que muestran silenciamiento o burla lingüística.

Códigos frecuentes: injusticia, indignación, compasión, necesidad de reconocimiento.

Identificación con experiencias: aunque los textos provenían de otro contexto, encontraron puentes personales:

Con Cisneros, varios señalaron que su nombre también ha sido "mal pronunciado" o "mal traducido" en otros idiomas, generando vergüenza u orgullo.

Con Anzaldúa y Moraga, algunos individuos reconocieron diferencias de clase o color de piel en su propio entorno, admitiendo incomodidad al reflexionar sobre privilegio.

Patrón: cuanto más concreto y personal el fragmento (nombre, lengua en casa, color de piel), mayor la identificación.

Conciencia cultural y sociocultural: los textos facilitaron una ampliación de la mirada cultural:

Con Anzaldúa, comprendieron mejor la idea de "frontera lingüística" y cómo una persona puede sentirse "entre mundos".

Con Cisneros, emergió la discusión sobre el papel de la mujer en comunidades migrantes, con reconocimiento de tensiones entre tradición y adaptación.

Con Castillo, se debatió sobre cómo las relaciones afectivas cruzan barreras lingüísticas y culturales.

Patrón: las reflexiones se movieron de lo personal a lo social, mostrando mayor conciencia crítica sobre género, migración y lengua.

Tema	Subtemas	Ejemplos	Frecuencia relativa
Empatía hacia la minoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lengua como exclusión</li> <li>Solidaridad con hablantes marginados</li> </ul>	<p><i>"Cuando Anzaldúa escribe que la querían hacer callar, recordé cuando en Irlanda se reían de mi acento en inglés."</i></p> <p><i>"Sentí rabia porque no debería dar vergüenza hablar la lengua de tu casa."</i></p>	~42%
Identificación personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nombre e identidad</li> <li>Privilegio/desventaja</li> <li>Experiencias de migración</li> </ul>	<p><i>"Como Esperanza, nunca me gustó cómo suena mi nombre en inglés, me suena vacío."</i></p> <p><i>"Leyendo a Moraga pensé en cómo en mi colegio trataban distinto a los niños gitanos."</i></p>	~37%
Conciencia cultural y sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>Frontera lingüística</li> <li>Género y roles tradicionales</li> <li>Migración y comunidad</li> </ul>	<p><i>"Ahora entiendo que hablar dos lenguas no siempre es visto como riqueza, sino como conflicto."</i></p> <p><i>"Con Cisneros pensé en mi abuela: también vivió la contradicción entre quedarse en casa y salir al mundo."</i></p>	~46%
Transformación reflexiva (tema transversal)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de creencias previas</li> <li>Nuevas perspectivas sobre lengua y cultura</li> </ul>	<p><i>"Creía que la literatura era solo para aprender vocabulario, pero me hizo pensar en mis emociones y en cómo me ven otros."</i></p>	~18%

Tabla 5. Resultados cualitativos: temas emergentes en las producciones escritas

La empatía y la conciencia cultural fueron los temas más frecuentes. La identificación personal no apareció en todos, pero sí en un número alto, sobre todo en fragmentos de Cisneros y Anzaldúa. El subtema de transformación reflexiva se dio en menos casos, pero es valioso porque muestra impacto en la autopercepción y la visión de la literatura en L2.

### 5. DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación señalan que el uso de los fragmentos de la literatura chicana escrita por mujeres tuvo un impacto destacado en el interés, la motivación, el esfuerzo, la implicación emocional y la autopercepción del alumnado. Los datos cuantitativos (mejoras en todas las dimensiones del cuestionario, con efectos de moderados a altos) como los cualitativos (participación, calidad de la intervención, expresión emocional, colaboración/respeto, empatía, conciencia cultural, identificación) indican que favorecen la dimensión socioemocional del aprendizaje de lenguas. Estos sugieren que estas obras que tienen una fuerte carga identitaria y emocional contribuyeron a bajar el filtro afectivo (Krashen, 1982). La mayoría se sintió más cómoda compartiendo experiencias personales tras leer a autoras como Anzaldúa o Cisneros. Esto se tradujo en un aumento observable de la participación en clase. También provocaron una conexión personal que disminuyó la ansiedad y facilitó la participación escrita y oral. En particular, la sesión con el texto de Anzaldúa evidenció que estaban conformes compartiendo experiencias propias en torno a la inseguridad lingüística. Este hecho indica que el filtro afectivo descendió en contextos de identificación con el texto.

El incremento de la motivación y el interés observados en el postest están en la línea de Gardner y Lambert (1972) cuando distinguen entre motivación integradora e instrumental. El estudiantado valoró la lengua como herramienta instrumental y como medio para acercarse a otras culturas y repensar su propia identidad. Asimismo, el notable aumento en autopercepción conecta con el *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2009): los textos parecen haber nutrido el *Ideal L2 Self*, al invitar al alumnado a imaginarse a sí mismo en relación con comunidades diversas y experiencias fuera de sus fronteras.

Los patrones cualitativos (empatía hacia la minoría, identificación con experiencias, conciencia cultural) evidencian que hubo un proceso de aprendizaje socioemocional. Se observaron tres competencias del marco CASEL: autoconciencia, a través de la reflexión sobre el nombre propio y la relación lengua-identidad (Cisneros); conciencia social, al comprender desigualdades de género, migración o clase (Alzandúa y Moraga); y habilidades relacionales, al practicar la empatía y la validación de experiencias diversas en el aula.

También confirman el valor de la literatura como recurso didáctico para provocar una vinculación emocional (Pekrun, 2006) y fomentar conciencia cultural crítica (Kramsch, 1993). El hecho de que reportaran identificación personal incluso con experiencias ajenas a su contexto inmediato (migración, bilingüismo fronterizo) tiene efectos positivos tanto en la motivación como en la participación.

El incremento progresivo de la participación voluntaria y la calidad de las intervenciones sugiere que los textos literarios híbridos y culturalmente resonantes funcionan como catalizadores. Tal y como señalan Dörnyei (2005) y Ushioda (2011), la motivación situacional se activa cuando las tareas conectan con la experiencia personal y con un sentido de relevancia social. Las lecturas chicanas, al reflejar problemáticas reales de frontera, bilingüismo y pertenencia, ofrecieron un contenido con el que pudieron identificarse y desde el cual se sintieron legitimados para hablar.

La evolución observada de respuestas superficiales a intervenciones reflexivas y personales van de la transición de un aprendizaje centrado en el texto a un aprendizaje centrado en el sujeto discursivo. Siguiendo a Norton (2000), el alumnado dejó de usar la lengua para habitarla, entendiendo su discurso como expresión de una posición social y emocional.

La expresión emocional creciente registrada en la rúbrica apoya las perspectivas de Kramsch (2009) y Swain (2013) sobre la inseparabilidad de emoción y cognición en la adquisición lingüística. Los textos literarios no solo activaron conocimiento lingüístico, sino también memoria afectiva y empatía. Expresar emociones vinculadas a la lengua y a la identidad (orgullo, nostalgia, frustración) favoreció un clima de confianza que redujo la ansiedad comunicativa y potenció la disposición al riesgo lingüístico, un aspecto esencial del aprendizaje comunicativo.

El paso de silencio afectivo a verbalización emocional también indica que el aula se transformó en un espacio emocionalmente seguro, condición indispensable para la participación sostenida. En términos de Dörnyei y Mercer (2020), la emocionalidad positiva actúa como motor de compromiso, consolidando la motivación interna más allá del rendimiento instrumental.

Por otro lado, la literatura chicana femenina, al usar *code-switching* y representar experiencias de marginación lingüística, operó como modelo de legitimación cultural. En línea con Byram (1997) y la pedagogía crítica de Freire (Gadotti, 2002), la inclusión de textos que desafían la norma lingüística dominante permitió que reconocieran su propio repertorio bilingüe como válido. El aumento en la colaboración y el respeto entre pares puede interpretarse como resultado de esta validación: al sentirse reflejados en los textos y reconocidos por el grupo, establecieron relaciones de apoyo mutuo. El aula funcionó, así, como un tercer espacio (Hernando, 2004; Arcila, 2014) donde las lenguas y las identidades podían coexistir sin jerarquías.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la literatura chicana escrita por mujeres diversifica el contenido cultural y también problematiza las relaciones de poder en el aula. Los debates observados sobre temas de género, lengua y frontera abrieron oportunidades de diálogo que transformaron el aula en un espacio político y reflexivo. Coinciendo con Freire, se produjo un desplazamiento del modelo transmisivo al modelo dialógico: recibieron significados, los construyeron colectivamente.

Este proceso implicó también un reconocimiento de la voz de la persona que aprende como fuente legítima de conocimiento. Interpretaron a Anzaldúa o Cisneros, pero también se interpretaron a sí mismos a través de ellas. La progresión observada en la rúbrica (niveles 1-2 a 2-3) simboliza una expansión de la conciencia lingüística y cultural del grupo.

Los resultados también confirman que, el aula de lenguas extranjeras, entendida como práctica social, no puede separarse de sus dimensiones emocional y cultural. Las observaciones empíricas están en sintonía con la teoría: el aprendizaje lingüístico efectivo surge cuando el estudiantado participa en prácticas discursivas significativas, emocionalmente implicadas y culturalmente situadas.

Los hallazgos, además, sugieren que planificar las clases de lenguas con un componente socioemocional explícito y a través de materiales literarios auténticos contribuye a reducir barreras emocionales, a aumentar la motivación y el interés y a promover competencias CASEL transferibles más allá del aula de lengua.

Esto respalda la idea de que la literatura no debe verse como un complemento en los currículos de lengua, sino como una vía potente para integrar aprendizaje lingüístico, emocional y cultural.

En cuanto a las implicaciones didácticas, los resultados muestran que no basta con usar literatura: es necesario diseñar actividades que activen la reflexión personal y la empatía, reduciendo el filtro afectivo y fortaleciendo la motivación integradora. Los textos trabajados ofrecen contenido lingüístico rico y, al mismo tiempo, provocan resonancia emocional. Esta doble dimensión los convierte en recursos valiosos para integrar lengua, identidad y cultura.

El uso del cuestionario antes y después de la implementación, la rúbrica de observación y las reflexiones escritas facilitaron medir tanto el cambio motivacional como el impacto socioemocional, aportando datos triangulados para la práctica docente. Asimismo, incorporar la competencia socioemocional en la formación del profesorado de lengua puede potenciar diseños pedagógicos que integren la dimensión afectiva de manera sistemática.

Por último, a lo largo del estudio, cabe señalar que se observaron también momentos de incomodidad, especialmente, en las discusiones sobre privilegio y raza a partir del texto de Anzaldúa y Moraga. Estos episodios no deben entenderse como fallos del diseño, sino como tensiones productivas que pueden impulsar la reflexión crítica, en línea con la pedagogía de las emociones.

## 6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Finalmente, acerca de las limitaciones del estudio, se puede destacar que el diseño cuasi-experimental sin grupo de comparación impide aislar totalmente el efecto de los textos frente a otras variables. Igualmente, la doble función de la docente como investigadora pudo influir en las respuestas del alumnado (deseabilidad social, expectativas de éxito). Además, la intervención fue de cuatro sesiones. Si bien los resultados fueron significativos, la corta duración limita la posibilidad de observar efectos sostenidos en el tiempo y la generalización de resultados.

En cuanto a las futuras líneas de investigación, se podría ampliar el corpus, repitiendo el estudio con otros recursos como la literatura afroamericana o indígena para explorar similitudes y diferencias sobre el impacto socioemocional y diversificar los contextos, así como aplicar el diseño en distintos niveles educativos. También se pueden comparar distintas metodologías, contrastando la eficacia de la literatura frente a otros materiales auténticos (cine, música) en la activación socioemocional, e incluir la voz del profesorado para examinar cómo perciben la integración de la dimensión socioemocional en su práctica y qué apoyos necesitan para implementarla.

## 7. CONCLUSIONES

Los resultados de la intervención confirman que integrar los textos relacionados con la literatura chicana escrita por mujeres en el aula de lengua aumentó la motivación, el interés, el esfuerzo y la autopercepción del estudiantado que participó en ella. Al mismo tiempo, ayudó a los procesos de aprendizaje socioemocional tales como la empatía hacia grupos minoritarios, la identificación con experiencias propias y el desarrollo de una conciencia cultural mayor.

Igualmente, corroboran que la enseñanza de lenguas no se puede separar de la dimensión emocional y cultural. Estos fragmentos, al explorar temas como la frontera, la

identidad y la resistencia, activan procesos afectivos y reflexivos que promueven un aprendizaje más profundo. También confirman que el aula puede convertirse en un espacio de diálogo y crítico, donde el aprendizaje lingüístico y la construcción de identidad ocurren a la vez. A través de las lecturas, el estudiantado encontró reconocimiento en las voces de las autoras. Esta validación tuvo su impacto en la motivación, la participación y la calidad discursiva que se observaron a lo largo de la implementación.

Desde el punto de vista pedagógico, los datos invitan a reconsiderar el papel de la literatura en el campo de la didáctica de lenguas. Las obras híbridas no deben entenderse como recursos complementarios, como algo secundario. Es necesario darles su importancia. Han de verse como componentes esenciales para promover la motivación, la empatía y el pensamiento crítico. La integración de estos textos impulsa una pedagogía de frontera, en el sentido de Anzaldúa, que enseña al alumnado a navegar entre lenguas, culturas y emociones con conciencia y autonomía.

Estos resultados respaldan los marcos teóricos revisados: se observó una reducción del filtro afectivo (Krashen, 1982), un incremento en la motivación integradora y en la proyección del *Ideal L2 Self* (Dörnyei, 2009) y un claro desarrollo de competencias socioemocionales (CASEL, 2020). Además, la literatura funcionó como catalizador de reflexión crítica, en consonancia con lo señalado por Kramsch (1993) sobre la dimensión cultural y emocional de la enseñanza de lenguas.

No obstante, el estudio presenta limitaciones, tal y como se ha mencionado en el punto anterior.

En resumen, este trabajo aporta evidencia de que este tipo de literatura es un recurso válido para desarrollar la competencia socioemocional del alumnado de lenguas extranjeras inglés-español. Su potencial reside en que abre espacios de identificación, empatía y reflexión crítica. Así, los textos chicanos femeninos permiten que el estudiantado experimente la lengua como territorio vivo de identidad, memoria y resistencia.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alamillo, Laura & Arenas, Rosie (2012). Chicano Children's Literature: Using Bilingual Children's Books to Promote Equity in the Classroom. *Multicultural Education*, 19(4), 53-62.

Anzaldúa, Gloria (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute.

Anzaldúa, Gloria & Moraga, Cherríe (1983). *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. Kitchen Table: Women of Color Press.

Arcila, María Teresa (2014). Frontera, entrelugar o tercer espacio. *Agenda Cultural Alma Máter*, 213, 2-6. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/20432>

Bartolomé Rodríguez, Rocío (2024). Aportes de la neurociencia educativa a la adquisición de las destrezas lingüísticas del español como lengua extranjera. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, 27(2), 119-136.

Block, David (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh University Press.

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

CASEL (2020). CASEL's SEL Framework. <https://casel.org>

Castillo, Ana (2001). *I Ask the Impossible: Poems*. Anchor.

Castro Viudez, Francisca (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero & R. Santamaría Martínez (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 213-220). ASELE.

Cisneros, Sandra (1991). *The House on Mango Street*. Vintage Contemporaries.

Cobá Juárez Pegueros, Juan Pablo & Cruz, Edel (2025). Estrategias para la gestión del estrés y ansiedad en contextos educativos. *RILCO DS: Revista de Desarrollo sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 7(65), 108-125.

Dörnyei, Zoltán (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Zoltán (2009). The L2 Motivational Self System. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.

Dörnyei, Zoltán & Mercer, Sarah (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press.

Gadotti, Moacir (2002). Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica. *Revista Educación*, 26(2), 51-60.

Galindo, Delma Letticia & Gonzales, María Dolores (1999). *Speaking Chicana: Voice, power, and identity*. University of Arizona Press.

Gardner, Robert (1985) *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario.

Gardner, Robert & Lambert, Wallace (1972). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

Gómez Faubel, Verónica & De Moya Martínez, María del Valle (2025). Motivación y estrategia en el estudio instrumental: Claves para una práctica consciente y autorregulada. *Neuma (Talca)*, 1, 80-93. <https://neumadev.utalca.cl/index.php/neuma/article/view/304>

Gorodetsky, Malka & Barak, Judith (2016). Edge pedagogy. En J. Barak & A. Gidron (Eds.), *Active collaborative education: A journey towards teaching* (pp. 169-181). SensePublishers.

Hernando, Ana María (2004). El tercer espacio: cruce de culturas en la literatura de frontera. *Revista de Literaturas Modernas. Los espacios de la literatura*, 34, 109-120.

Joseph, John & Taylor, Talbot (1990). *Ideologies of language*. Routledge.

Kohler, Michelle (2015). *Teachers as mediators in the foreign language classroom*. Multilingual Matters.

Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.

Kramsch, Claire (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about Their Experience and Why It Matters*. Oxford University Press.

Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.

Mehak Jawed, Kamran Ali & Tanveer Ahmed (2025). Exploring the Connection between Presence and Absence of Krashen's Theory on Learner's Input and Affective Filters: A Triangulation Approach. *Journal of Arts and Linguistics Studies*, 3(2), 1811-1839. <https://doi.org/10.71281/jals.v3i2.305>

Montes-Alcalá, Cecilia (2015). Code-switching in US Latino literature: The role of biculturalism. *Language and Literature*, 24(3), 264-281.

Moreno Cordova, Leyla Jarynsy, Morales Vázquez, Eleazar & Rojas León, Perla del Rocío (2025). La Influencia de los Factores Emocionales en el Aprendizaje de un Segundo Idioma. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 5(1), 3381-3391. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.1055>

Noels, Kimberly, Pelletier, Luc, Clément, Richard & Vallerand, Robert (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85.

Norton, Bonny (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Multilingual Matters.

Norton, Bonny (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Pearson Education Limited.

Paran, Amos (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, 41(4), 465-496.

Patiño Cabrera, Nelly Noemi (2024). *Latine Dual Language Bilingual Education Teachers' Work Experiences*. [Thesis Dissertation, Portland State University]. PDXScholar. <https://doi.org/10.15760/etd.3715>

Pekrun, Reinhard (2006). The control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pekrun, Reinhard (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 83(36), 1-33. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>

Rahman, Bakht, Hamid, Salman & Gul, Asma (2020). The Impact of Stress on the Performance of University Students in the Light of Krashen's Affective Filter Theory. *Liberal Arts and Social Sciences International Journal (LASSIJ)*, 3(2), 59-64.

Rodríguez Ruiz, Mayra & García-Merás, Emilio (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista iberoamericana de educación*, 36(4), 1-10.

Sokolova, Anna (December 11-13, 2014). *Exploration Of The USA Culture By Mexican Language Students Through Reading Chicano Literature* [Conference]. 2nd Global conference on linguistics and foreign language teaching, Linelt, Dubai (United Arab Emirates).

Spychała-Wawrzyniak, Małgorzata (2019). El papel de las emociones en la enseñanza intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 46(4), 163-172.

Suárez Gordillo, Diana Carolina (2025). ELE Intercultural: nuevas maneras de pensar, aprender, enseñar y vivir trascendiendo fronteras. *Revista Paca* 18, 79-105. <https://doi.org/10.25054/2027257X.4468>

Swain, Merrill (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language teaching*, 46(2), 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>

Ushioda, Ema (2011). Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>

Zeromska, Joanna (2002). El code-switching en dos cuentos de escritoras Chicanas: un análisis conversacional. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 53, 290-304.

## **Emociones, feminismo y estereotipos: el modelo CASEL y “Perfect Dolls” de Raquel Hoyos en la enseñanza de ELE**

### ***Emotions, Feminism, and Stereotypes: Raquel Hoyos’s “Perfect Dolls” and the CASEL Framework as Critical Tools in the ELE Classroom***

**Teresa Fernández-Ulloa**

*California State University*

[tfernandez\\_ulloa@csub.edu](mailto:tfernandez_ulloa@csub.edu)

#### **RESUMEN**

Los aportes del aprendizaje socioemocional y del feminismo contemporáneo ofrecen una base transformadora para una enseñanza de lenguas crítica, inclusiva y comprometida con la equidad. El enfoque de CASEL y autores como Goleman subrayan habilidades clave como la autoconciencia y la toma de decisiones responsables, mientras que pensadoras como Butler, de Beauvoir y Gilligan promueven la agencia femenina y el cuestionamiento de normas de género. El cuento “Perfect Dolls”, de la escritora mexicana Raquel Hoyos, se utilizó en el curso *Spanish 3000*, un curso de lengua española avanzada en el grado de español, como recurso literario y emocional para trabajar la autoimagen y la resistencia a los mandatos corporales. La propuesta didáctica integró análisis crítico y trabajo afectivo, fomentando la empatía, el pensamiento crítico y la voz propia del estudiantado. Las respuestas se recopilaron mediante comentarios escritos y reflexiones breves, que se analizaron mediante una rúbrica socioemocional basada en el modelo CASEL, lo que permitió identificar de forma sistemática competencias como la autoconciencia, la empatía y la agencia crítica en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: estereotipos, feminismo, enseñanza de ELE, aprendizaje socioemocional

#### **ABSTRACT**

*The contributions of social-emotional learning and contemporary feminism provide a transformative foundation for a critical, inclusive, and equity-oriented approach to language teaching. The CASEL framework and authors such as Goleman highlight key skills such as self-awareness and responsible decision-making, while thinkers like Butler, de Beauvoir, and Gilligan emphasize women’s agency and the questioning of gender norms. The short story “Perfect Dolls”, by Mexican writer Raquel Hoyos, was used in the course *Spanish 3000*, an advanced undergraduate Spanish language course, as a literary and emotional resource to address self-image and resistance to bodily mandates. The didactic proposal integrated critical analysis and affective work, fostering students’ empathy, critical thinking, and their own voice. Student responses were collected through written comments and short reflections, and analyzed using a socio-emotional rubric based on the CASEL model, which allowed for the systematic identification of competencies such as self-awareness, empathy, and critical agency in the learning process.*

Keywords: stereotypes, feminism, Spanish as a second language language teaching, socioemotional learning

## 1. INTRODUCCIÓN

Los aportes teóricos del aprendizaje socioemocional y del feminismo contemporáneo ofrecen una base sólida para transformar la enseñanza de lenguas en un espacio crítico, inclusivo y éticamente comprometido. En especial, el enfoque socioemocional (CASEL, 2020; Goleman, 2025) destaca la importancia de desarrollar habilidades como la autoconciencia, la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones responsables, fundamentales para construir comunidades de aprendizaje emocionalmente conscientes. Paralelamente, los estudios feministas —como los de Butler (2007), de Beauvoir (2015) o Gilligan (2016)— insisten en la necesidad de visibilizar y subvertir las normas de género que históricamente han limitado la individualidad femenina, promoviendo el reconocimiento de la propia voz, la agencia y el cuestionamiento de los discursos dominantes.

Desde esta perspectiva, los cuentos feministas contemporáneos se convierten en valiosos recursos pedagógicos, ya que no solo permiten desarrollar competencias lingüísticas, sino también integrar lo afectivo, lo ético y lo reflexivo en el aula. Su potencial para trabajar la competencia global en la enseñanza de lenguas se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (ODS 5), que promueve la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas (UNESCO, 2020; OECD, 2018).

Se presentan aquí los resultados de una experiencia didáctica llevada a cabo en un curso online de lengua española en relación con el cuento “Perfect dolls” del libro *Maldita*, publicado en 2020 por la escritora mexicana Raquel Hoyos (Puebla, 1986), cuentista, feminista y licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en donde cursa actualmente la Maestría en Género y Estudios Feministas. Además de *Maldita* (2020), ha publicado *El lado equivocado* (2022) y *Ante la futura metamorfosis* (2024). Ha obtenido diversos reconocimientos literarios, entre ellos el primer lugar en el certamen “Los excéntricos” (2019) y en la convocatoria “Otras formas de amar” (2021). Sus relatos, de fuerte carga crítica y feminista, han sido incluidos en antologías y revistas de ciencia ficción y terror.

En *Maldita*, reúne diecisiete cuentos atravesados por formas explícitas e implícitas de violencia de género, encarnadas en “personajes”, según las denomina la autora (Flores Hernández, 2022), que, como apunta Cantorán (2022), viven “desde el acoso callejero, la violencia sexual o deben ceñirse a los roles de género que les son impuestos culturalmente, o se oponen a ellos”. En palabras de la propia autora, las mujeres de estos relatos están “cruzadas por estereotipos, por críticas y señalamientos sociales” (Flores Hernández, 2022). Así, la palabra “maldita” funciona como eje simbólico y político de resistencia, resignificada por las protagonistas, que deciden no adaptarse al molde.

En el cuento que se utilizó en clase, “Perfect dolls” (pp. 111-117), una sociedad distópica ofrece una máquina que transforma a las mujeres en versiones físicamente “perfectas” según los estándares normativos de belleza: con “cintura diminuta, formas voluptuosas, rubias, piel clara”; el rostro permanecía igual, pero sin arrugas, el de una mujer de veinte años (Hoyos, 2020: 113). Aunque el procedimiento es voluntario, se convierte en una presión social irresistible. La protagonista, quien creó la máquina y narra todo a un periodista a los 95 años, se rebela: con sus conocimientos de informática altera las cámaras criogénicas que han de convertirla a ella y a otras once mujeres en “perfectas” para que las deformen. Ella pensaba que serían mujeres mártires —la causa de la doctora era, en este caso, condenar la máquina—, como indica: “doce heroínas que salvaríamos a todas las mujeres, a nuestras hijas, nietas, futuras generaciones, de ser simples objetos decorativos” (2020: 115). La pretendida mujer perfecta se convierte en monstruo y la

princesa en bruja ("fui señalada como la peor traidora", p. 116). Esta transformación simbólica desestabiliza la clásica dicotomía mujer buena/mujer mala, y abre paso a una narrativa de resistencia. Lamentablemente, el mundo no aprende y, al final del cuento, otro doctor ha vuelto a poner en marcha la máquina. La doctora es ahora vista como una "mártir de la belleza" (p. 117). En este nuevo intento de hacer funcionar la máquina, las mujeres obtenidas ya no son blancas, pero sigue persiguiéndose un ideal de belleza igual para todas: "Se trata de una verdadera belleza de piel apiñonada, ojos café, larga cabellera oscura y cuerpo sumamente esbelto" (2020: 116). A pesar de la incertidumbre, debido a lo que sucedió, "la lista de mujeres que se han anotado para ser las siguientes es enorme" (p. 117).

El relato critica la homogeneización de los cuerpos, la violencia estética y la renuncia a la individualidad, planteando una poderosa metáfora sobre los efectos del ideal de belleza impuesto. La historia subvierte el arquetipo de la princesa de cuento de hadas al mostrar cómo la exigencia de una perfección sin fisuras genera cuerpos cosificados, sujetos rotos.

Desde el enfoque socioemocional, cuentos como "Perfect Dolls" permiten trabajar dimensiones esenciales como la autoconciencia, la conciencia social o la toma de decisiones responsables, visibilizando los mandatos corporales impuestos a las mujeres, e intentando construir comunidades de aprendizaje en las que el respeto, la diversidad y el reconocimiento de la propia voz sean parte del proceso formativo.

Este artículo presenta las actividades realizadas y los resultados obtenidos al trabajar el cuento "Perfect Dolls" en el curso online *Spanish 3000. Advanced Language Skills*, impartido en español dentro del grado de español en la California State University, Bakersfield, durante la primavera de 2025. El curso contaba con 14 estudiantes (12 mujeres y 2 hombres), hablantes de español como lengua de herencia, que aprendieron el idioma principalmente en el entorno familiar y comunitario. Algunos tenían el inglés como lengua materna principal y otros el español, pero todos compartían una exposición temprana al idioma fuera del ámbito escolar.

La obra se utilizó como una herramienta crítica y socioemocional en la enseñanza de lenguas, permitiendo vincular el análisis crítico con el desarrollo de competencias afectivas, éticas y reflexivas. Desde un enfoque interdisciplinar que integra aportes del feminismo y del aprendizaje socioemocional, se propuso una lectura crítica que invitaba al estudiantado a cuestionar los modelos normativos de feminidad, reflexionar sobre la autoimagen, el deseo y los mandatos de género, a la vez que pretendía fortalecer habilidades como la empatía, la autoconciencia y la toma de decisiones responsables.

El objetivo de este estudio es, por tanto, explorar el potencial pedagógico de la literatura feminista contemporánea como herramienta para integrar el aprendizaje socioemocional y la reflexión ética y crítica en la enseñanza del español. A través del análisis del cuento "Perfect Dolls", se busca favorecer la autoconciencia, la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones responsables en el estudiantado, promoviendo una educación transformadora que articule el lenguaje, las emociones y el pensamiento crítico. Este enfoque, además, contribuye a la formación de una ciudadanía global comprometida con la igualdad de género (ODS 5, según UNESCO, 2020) y con el desarrollo de comunidades de aprendizaje inclusivas, conscientes y éticamente responsables.

## 2. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico ofrece una visión interdisciplinaria que integra aportaciones de la psicología educativa, la neurociencia, la pedagogía crítica, la filosofía de la educación y los

estudios de género, con el objetivo de subrayar la importancia de abordar la individualidad y el aprendizaje socioemocional (ASE) en el aula universitaria. Esta integración teórica resulta especialmente pertinente en contextos educativos marcados por desigualdades estructurales, como los que enfrentan muchas mujeres jóvenes en instituciones de clase trabajadora, como la California State University, Bakersfield, en el Valle de San Joaquín –el lugar con el mayor crecimiento del estado, pero también el menos desarrollado en términos de pobreza y educación (Leland, 2015). Desde una perspectiva crítica, se explora cómo las emociones, las normas de género y las estructuras sociales influyen en la construcción de identidades y en el proceso de aprendizaje, subrayando la necesidad de entornos educativos inclusivos que fomenten la voz propia, la autonomía y el pensamiento crítico.

Diversas disciplinas han puesto en evidencia la relevancia de trabajar la individualidad y el ASE en el ámbito universitario, particularmente en contextos como este, donde la violencia de género y las desigualdades sociales afectan de manera directa al estudiantado. Este enfoque busca promover no solo el desarrollo cognitivo, sino también el emocional y social, fomentando una educación más equitativa e integral.

Desde la psicología, autores como Goleman (2025: 96) sostienen que la autorregulación emocional y la empatía son esenciales para mejorar tanto el aprendizaje como las relaciones interpersonales. Por su parte, la filosofía de la educación enfatiza la formación de una ciudadanía crítica y autónoma. Dewey (1916) afirmaba que la finalidad del aprendizaje es la capacidad continua de crecimiento y, como recuerda Ahedo Ruiz (2018), vinculaba la educación con la mejora moral y social. Por su parte, el modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020) propone cinco competencias clave: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, toma de decisiones responsables y habilidades relacionales. Estas dimensiones permiten estructurar actividades educativas centradas en la individualidad y el empoderamiento del estudiantado.

La psicología educativa, en concreto, también resalta el papel fundamental de la motivación y la autoestima en el proceso de aprendizaje. Según Santrock (2009, 2020), cuando el estudiantado atribuye el éxito al esfuerzo personal, se fortalece la autoestima; sin embargo, cuando el fracaso se interpreta como una incapacidad personal, esta puede disminuir. Estos factores son determinantes en la forma en que el alumnado enfrenta los desafíos académicos y vitales.

Desde la neurociencia, Araya-Pizarro y Espinoza Pastén (2020) han demostrado que “las emociones activan el hipocampo, relacionado con la memoria y el aprendizaje”, lo que indica que los conocimientos se consolidan mejor cuando existe una conexión emocional. Este hallazgo refuerza la necesidad de incorporar lo emocional como dimensión central del proceso educativo.

El tipo de narrativa del cuento trabajado permite integrar lo que se acaba de indicar, es decir, los aspectos emocional, ético y reflexivo en el aprendizaje. Al abordar temas como la presión estética, la identidad o la exclusión, el estudiantado activa competencias socioemocionales clave —como la autoconciencia, la empatía o la toma de decisiones responsables— propuestas por el modelo CASEL y destacadas por Goleman (2025). Además, el cuento propicia el crecimiento personal y moral al invitar a reflexionar críticamente sobre las normas sociales que inciden en la vida cotidiana. La experiencia de lectura, al ser emocionalmente significativa, se convierte en un aprendizaje duradero, como confirma la neurociencia al señalar que la emoción fortalece la memoria. A su vez, fomentar el reconocimiento de la propia voz y la reflexión sobre los mandatos sociales fortalece la autoestima y la motivación, pilares esenciales del aprendizaje significativo.

Por su parte, la pedagogía crítica, representada por Freire (2005 [1970]), propone un modelo de educación centrado en el estudiantado y orientado a la transformación social a partir del reconocimiento de su realidad. Desde la sociología de la educación, Bourdieu y Passeron (2008) señalan también cómo el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales al legitimar la cultura dominante. En este sentido, Molina Garza (2014) interpreta que “toda acción pedagógica es violencia simbólica cuando impone una arbitrariedad cultural” (p. 947).

Trabajar “Perfect Dolls” en clase responde a estos principios de la pedagogía crítica al invitar al estudiantado a cuestionar las normas impuestas sobre el cuerpo y el género desde su propia realidad. Además, permite romper con la reproducción de la cultura dominante señalada por Bourdieu y Passeron, al abrir espacio a voces e identidades diversas. Así, se evita la violencia simbólica educativa a la que alude Molina Garza (2014) y se promueve una enseñanza transformadora, inclusiva y consciente.

La teoría de género también aporta herramientas fundamentales para analizar el aula como espacio de reproducción o de transformación. Butler (2007) argumenta que el género no es una identidad fija, sino una construcción cultural sostenida por la repetición de normas. Esta perspectiva permite cuestionar los discursos normativos sobre la feminidad y visibilizar las múltiples formas de violencia simbólica que atraviesan los cuerpos femeninos en el ámbito educativo.

Diversas autoras han abordado el desarrollo de la individualidad femenina y el empoderamiento. De Beauvoir, en *El segundo sexo*, denunció que históricamente la mujer ha sido definida en función del varón, y que una llega a ser mujer pero solo bajo la obligación cultural de hacerlo. Como indica el subtítulo del segundo volumen, *Feminismos*, “no se nace mujer, se llega a serlo”, es decir, “sólo la mediación ajena puede convertir un individuo en *Alteridad*” (2015: 315).

Gilligan (2016) sostiene que las mujeres desarrollan su identidad a través de las relaciones, pero necesitan encontrar su propia voz. Esta independencia personal es fundamental para el bienestar psicológico y social; es esencial que encuentren un equilibrio entre el sentido de comunidad y la afirmación personal. Brown y Gilligan, en su estudio en relación con chicas adolescentes, señalan que muchas, al crecer, pierden su voz y enfrentan dificultades para reconocer y expresar sus propias experiencias y emociones. Para evitar conflictos o violencia, tienden a silenciarse en las relaciones, lo que puede generar una división interna entre lo que sienten, saben y pueden decir (Brown y Gilligan, 1992: 13-14).

En este sentido, Gilligan indica recientemente que hay que educar a las niñas fortaleciendo su valentía para no aceptar el pacto de silencio que las mujeres hacen con el patriarcado y enseñarles a estar presentes y vivir en una conexión profunda, con ellas y con otras personas, especialmente frente al conflicto y el desacuerdo, pues muchas adolescentes pierden su voz al entrar en la adolescencia debido al miedo al conflicto (2024). Este silenciamiento emocional, según esta autora, forma parte de un proceso social que exige ser desafiado mediante una educación basada en la valentía, la escucha y la crítica a los pactos de silencio impuestos por el patriarcado.

También resulta interesante la aportación de Dweck (2016), quien explica que el desarrollo de una mentalidad de crecimiento es esencial para que el estudiantado se enfrente a los desafíos con una actitud positiva; en concreto, cuando las mujeres creen en que pueden desarrollar sus habilidades, son capaces de superar los estereotipos de género que limitan su eficacia en ámbitos académicos. Además, Damour (2020) analiza cómo la presión social sobre las mujeres universitarias puede generar ansiedad y perfeccionismo, lo

que refuerza la necesidad de incluir estrategias de aprendizaje socioemocional en el aula. En concreto, en el curso en el que se realizaron las actividades que aquí se presentan, se facilitó posteriormente al estudiantado, junto con otras actividades, una adaptación en español de sus principales ideas por parte de Beuchat (2020).

Conviene recordar también que, desde una perspectiva feminista e interseccional, Chodorow (1978) sostenía que las mujeres son socializadas para priorizar los vínculos afectivos, lo que puede limitar su autonomía. Davis (1981), por su parte, proponía analizar la intersección entre género, clase y raza en la configuración de la autodeterminación. En la enseñanza del español como lengua extranjera o de herencia, es esencial incorporar materiales que representen a mujeres diversas o que critiquen modelos que solo representan un tipo de mujer (como la que quiere crear la máquina del cuento). Recursos como *Acceso* (Rossomondo, 2010) o *Task-Based Curriculum for Black Learners* (Baralt et al., 2023) permiten integrar estas voces silenciadas en el aula.

El cuento que se trabajó en el aula ofrece un espacio privilegiado para aplicar estas teorías, al presentar una crítica directa a los discursos normativos sobre la feminidad y a la presión por encajar en un modelo único de mujer. La máquina del cuento representa justamente esa repetición de normas culturales que Butler (2007) identifica como base de la construcción del género. Las mujeres del relato, al transformarse para alcanzar un ideal impuesto, pierden su voz, su historia y su autonomía, tal como advierten Gilligan (2016) y Brown y Gilligan (1992) respecto del silenciamiento de las adolescentes. La protagonista, sin embargo, elige rebelarse y encarnar la valentía que Gilligan (2024) propone como eje para desafiar el pacto de silencio patriarcal. Este tipo de relato, al visibilizar la violencia simbólica y la homogeneización corporal, permite trabajar en el aula tanto la reflexión crítica como el empoderamiento emocional y discursivo del estudiantado, especialmente desde una perspectiva feminista e interseccional.

Por otro lado, cabe añadir que, en el contexto de la enseñanza de lenguas adicionales, integrar las perspectivas socioemocional y feminista resulta fundamental para la formación de personas críticas y empáticas capaces de usar la lengua como herramienta de comunicación, expresión y transformación social. Tal como señala Kramsch (2009), el aprendizaje de una lengua implica construir una voz *simbólica* que articula identidad y pertenencia; de ahí la importancia de fomentar la autoconciencia y la agencia del estudiantado en L2. Desde el aprendizaje socioemocional, autores como Oxford (2017) subrayan que las emociones positivas y la empatía facilitan el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente en contextos interculturales. Desde las pedagogías feministas en la enseñanza de lenguas (hooks, 1994; Norton, 2013) se invita a cuestionar los discursos de poder y a promover espacios inclusivos donde se reconozcan las voces diversas y se legitimen las experiencias personales de quienes aprenden. En conjunto, estos enfoques contribuyen a crear entornos de aprendizaje éticos y transformadores que fortalecen tanto las competencias comunicativas como la identidad de quienes estudian una lengua.

### **3. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES**

Como se ha indicado, este estudio se desarrolló en el curso Spanish 3000. Advanced Language Skills de la California State University, Bakersfield, impartido en modalidad online en español durante el semestre de primavera de 2025. Se trata de una asignatura obligatoria del grado en español. Se empleó una metodología cualitativa, basada en el enfoque socioemocional y en la pedagogía crítica feminista, para explorar cómo el estudiantado de herencia, mayoritariamente femenino, responde a representaciones

literarias de género y cuerpo. El objetivo fue analizar el potencial pedagógico del cuento “Perfect Dolls” de Raquel Hoyos como recurso para desarrollar competencias socioemocionales —autoconciencia, empatía, autorregulación y toma de decisiones responsables— e integrar la reflexión crítica sobre el género en la enseñanza del español. Después de que el alumnado entregara las actividades, se elaboró una rúbrica numérica inspirada en el modelo CASEL (2020) para codificar cualitativamente y cuantificar las respuestas. La unidad de análisis fue la oración o el segmento de 1 a 3 oraciones que expresaba una idea completa, y los comentarios se clasificaron según las competencias mencionadas, con el fin de observar tendencias y patrones en la respuesta del grupo.

En cuanto a la propuesta didáctica, esta siguió la estructura clásica de tres fases: preactividad, actividad y postactividad. En la preactividad, se aplicó la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” (Project Zero, s.f.) con apoyo visual, para activar conocimientos previos, estimular la observación crítica y generar preguntas sobre los ideales de belleza y los cuerpos en los medios. Estas rutinas son unas estrategias pedagógicas utilizadas para guiar y estructurar el pensamiento del alumnado, lo cual les ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo.

Durante la fase de actividad, el alumnado leyó el cuento “Perfect Dolls” de Raquel Hoyos y participó en discusiones guiadas, ejercicios de análisis crítico y escritura creativa, integrando nociones de violencia estética, performatividad de género y homogeneización corporal. Esta etapa también incluyó la lectura reflexiva de un fragmento de Judith Butler, lo que permitió conectar la teoría con la experiencia personal.

En la postactividad, el estudiantado diseñó un collage visual simbólico con herramientas de inteligencia artificial, con el objetivo de representar los temas centrales del cuento y sus propias reflexiones sobre género, deseo, cuerpo y poder. La imagen fue acompañada por una ficha reflexiva que articulaba los aprendizajes desarrollados durante el proceso.

Este enfoque metodológico no solo buscó fortalecer competencias lingüísticas avanzadas, sino también fomentar la autoconciencia, la empatía, el pensamiento crítico y el compromiso con la equidad de género, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (igualdad de género).

Pueden verse la preactividad, actividades y postactividad, junto con la rúbrica utilizada para evaluar, en el Anexo.

## 4. RESULTADOS

El análisis de las respuestas del estudiantado se realizó a partir del marco de competencias socioemocionales de CASEL (2020), ampliamente reconocido en la investigación educativa. Este enfoque identifica cinco ámbitos interrelacionados: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables. Para el presente estudio, las narrativas y comentarios generados a partir del cuento se codificaron atendiendo a estas categorías, con especial énfasis en la autoconciencia emocional (reconocimiento de las propias emociones), la empatía (comprensión de las emociones ajenas), la autorregulación (manejo de la ansiedad y la frustración) y la toma de decisiones responsables (manifestaciones de agencia y resistencia a normas de género).

La elección de este marco busca articular lo socioemocional con una perspectiva crítica de género. Mientras que CASEL subraya el desarrollo de competencias emocionales esenciales para la vida académica y social (CASEL, 2020; Goleman, 2005), los estudios

feministas (Butler, 2007; de Beauvoir, 2015; Gilligan, 2016) invitan a cuestionar los discursos dominantes que limitan la individualidad y la voz femenina. Así, la combinación de ambos enfoques permitió interpretar los textos del alumnado no solo como expresiones lingüísticas, sino también como prácticas de autoconciencia, agencia y resistencia vinculadas a la igualdad de género, en consonancia con el ODS 5 (UNESCO, 2020; OECD, 2018).

Después de que el alumnado entregara las actividades, y tras crear una rúbrica numérica para asignar valores a cada competencia CASEL para poder codificar cualitativamente y luego cuantificar, se clasificaron los comentarios como se ve en la tabla 1 (la unidad de análisis fue la oración o el segmento de 1-3 oraciones si la idea no se corta):

Competencia CASEL	0 = Ausente	1 = Parcial / Implícita	2 = Clara / Explícita	Ejemplo aplicado a Perfect Dolls
Autoconciencia	No hay mención a emociones o reflexiones personales.	Reconoce emoción sin profundizar.	Reconoce y analiza sus emociones, pensamientos o valores.	"Me sentí triste con la historia" / "Me di cuenta de cómo me afecta la presión sobre mi cuerpo"
Autogestión	No hay evidencia de manejo emocional.	Sugiere cierto control ("traté de calmarme").	Describe estrategias claras de autorregulación.	"Aunque me dio ansiedad, logré reflexionar sin bloquearme"
Conciencia social	No hay empatía ni mención a otrxs.	Reconoce la experiencia ajena sin vincularse.	Muestra empatía explícita, conecta con vivencias ajenas.	"Sentí empatía por la protagonista porque yo también lo viví"
Habilidades de relación	No hay referencia a interacción.	Mención superficial de colaboración.	Explica interacciones significativas y de apoyo.	"Compartí mis ideas con mis compañeros y entendí otras perspectivas"
Toma de decisiones responsables	No se observan decisiones o cambios.	Muestra intención vaga de cambio.	Expresa decisión clara con justificación ética o personal.	"Decidí no aceptar más comentarios negativos sobre mi cuerpo"

Tabla 1. Rúbrica de codificación socioemocional (basada en CASEL, 2020). Los ejemplos pertenecen a las respuestas del alumnado identificado como A y B más adelante.

A continuación, se presentarán las tendencias generales en las respuestas, algunos ejemplos de ellas y su relación con el marco teórico. Posteriormente, se presentarán los resultados del análisis cuantitativo.

#### 4.1. Preactividad. "Veo, pienso, me pregunto"

Las respuestas a la rutina de pensamiento "Veo, pienso, me pregunto" sobre la imagen que muestra a modelos desfilando en una pasarela revelan una crítica profunda a la homogeneización corporal que representa dicha imagen. El estudiantado identificó que las

modelos comparten características físicas similares —delgadez, altura, expresión seria, vestimenta ajustada—, lo cual proyecta un ideal de belleza rígido, emocionalmente neutro y excluyente. Esta representación genera sensaciones de control y superficialidad, a la vez, refuerza la idea de que solo ciertos cuerpos son válidos o deseables.

Se señaló que este tipo de imágenes, frecuentes en los medios y las redes sociales, puede dañar la autoestima, especialmente en personas jóvenes, al promover un ideal inalcanzable. Como expresó una estudiante: *"me parece injusto que den valor solo a un tipo de cuerpo"*. Las reflexiones subrayan la ausencia de cuerpos diversos —grandes, racializados, con discapacidades o de edades distintas— y conectan directamente con el cuento, en el que las protagonistas, tras pasar por una máquina perfeccionadora, pierden su identidad y agencia.

En diálogo con Butler (y Beauvoir), se cuestiona la naturalización del ideal femenino y se reconoce que “el cuerpo es una situación [...] interpretado mediante significados culturales” (Butler, 2007: 57), lo que refuerza la idea de que el estándar corporal no es natural, sino impuesto. Así, el análisis de la imagen se convierte en una herramienta para visibilizar la violencia estética, el borramiento de la diferencia y la urgencia de resistir el colonialismo estético desde el aula.

#### **4.2. Actividad 1. ¿Cómo es una mujer perfecta?**

El estudiantado coincide en que la “mujer ideal” difundida por medios y redes sociales es *“joven, delgada, con piel impecable y siempre bien arreglada”*, una imagen *“poco real, editada o filtrada”* que privilegia la apariencia por encima de las cualidades internas. Las respuestas rechazan este canon por ser superficial y ajeno a sus valores: una estudiante subraya que *“lo más valioso no es cómo te ves, sino cómo tratas a los demás”*, mientras que otra critica que *“se desvalorizan la inteligencia, la honestidad y la empatía”*. Entre las consecuencias señaladas figuran la baja autoestima, los trastornos alimentarios y la *“búsqueda constante de aprobación externa”*. Al imaginar una máquina que garantizara el cuerpo perfecto —paralela a la del cuento “Perfect Dolls”—, el alumnado advierte la pérdida de diversidad, autenticidad e identidad personal: *“sería horrible vivir en un mundo donde solo importa cómo te ves y no quién eres”*.

Estas reflexiones reflejan los postulados del aprendizaje socioemocional (CASEL, 2020; Goleman, 2005): la presión estética mina la autoconciencia y la autorregulación, generando inseguridades que afectan el bienestar emocional. A la vez, confirman la crítica feminista a la construcción normativa del cuerpo femenino descrita por Butler (2007): los estándares no son naturales, sino “performativos” y socialmente impuestos. La alarma ante la máquina idealizadora reproduce la advertencia sobre la violencia estética y la homogeneización corporal, un ejemplo de “colonialismo estético” que borra las diferencias para mantener jerarquías simbólicas. Así, las respuestas del alumnado muestran una conciencia crítica y alinean sus inquietudes con la necesidad, señalada en el marco teórico, de entornos educativos que promuevan la voz propia, la empatía y el pensamiento crítico frente a los ideales opresivos de belleza.

#### **4.3. Actividad 2. Lectura crítica y discusión guiada**

El estudiantado identificó la violencia estética en “Perfect Dolls” como una forma de presión estructural y simbólica que obliga a las mujeres a modificar radicalmente su cuerpo para ajustarse a un ideal de belleza inalcanzable. Esta violencia no solo afecta físicamente —con

cuerpos dañados o desfigurados tras el experimento—, sino también emocional y socialmente, pues se anula la identidad, la historia y la voluntad de las mujeres.

La máquina del cuento simboliza la fuerza del patriarcado y del capitalismo sobre los cuerpos femeninos, al imponer valores como la uniformidad, la juventud, la belleza superficial y la docilidad. Se destaca que el cuento critica la homogeneización de los cuerpos al mostrar cómo se borra la diversidad étnica, generacional y corporal y se castiga la diferencia.

El relato fue interpretado como una metáfora del colonialismo estético, ya que representa la imposición de un modelo dominante de belleza que obliga a las mujeres a borrar sus características individuales (edad, raza, historia) para encajar en un estándar hegemónico. Como señaló una estudiante: *"se espera que todas se conviertan en una copia de un ideal superficial, eliminando su individualidad".*

Estas interpretaciones reflejan con claridad los conceptos abordados en el marco teórico. Desde la perspectiva de Judith Butler (2007), la imposición de un único modelo de feminidad constituye una forma de violencia performativa que construye y disciplina los cuerpos. El cuento también ilustra cómo opera la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2008) al legitimar la exclusión de quienes no encajan en los criterios dominantes de belleza.

Además, el análisis conecta con el concepto de colonialismo estético, que denuncia la globalización de un modelo único y normativo que *"despoja a las mujeres de su historia y esencia"*, como se evidenció en las respuestas. Esta lectura crítica demuestra una apropiación del enfoque socioemocional, ya que el alumnado identificó cómo estas presiones afectan la autoestima, la agencia y la autonomía de las mujeres, alineándose con las competencias de autoconciencia, conciencia social y pensamiento crítico propuestas por CASEL (2020).

#### **4.4. Actividad 3. Escritura creativa**

Dos ejemplos se muestran a continuación, respetando cómo fueron escritos:

*Antes de entrar a la máquina, me sentía invisible. La sociedad me había convencido de que mi valor dependía de cómo me veía: cada arruga, cada kilo de más, era una carga. Por eso, cuando tuve la oportunidad de transformarme, no lo dudé. Salí convertida en lo que siempre me dijeron que debía ser: rubia, delgada, joven. Gané miradas, halagos, oportunidades laborales que antes me negaban, incluso me sentí poderosa por primera vez. Pero también perdí mi rostro, mi historia, mis rasgos heredados de mi madre. Perdí mi autenticidad. Hoy, aunque vivo en un cuerpo que todos admirarán, a veces me cuesta reconocerme en el espejo. A otras mujeres les diría: no dejen que las convenzan de que deben cambiar para ser amadas. La verdadera transformación comienza cuando te aceptas como eres, no cuando te borras para encajar.*

*Antes de entrar a la máquina, me sentía muy insegura, como si nunca fuera suficiente para los demás o para mí misma. Soñaba tener el cuerpo "perfecto" que veía en redes. Después de la transformación, al principio me sentí poderosa, como finalmente hubiera logrado lo que siempre quería. Pero con tiempo me di cuenta de que perdí mi identidad y las personas que me querían por quien era. Gané atención y belleza, pero perdí mi autenticidad. A otras mujeres les diría que no vale la pena cambiarse, la belleza real es aceptarte como eres.*

Estos y otros testimonios creados por el estudiantado revelan con fuerza las consecuencias emocionales y simbólicas de someterse a los estándares estéticos impuestos por la sociedad. Aunque ambas mujeres ficticias alcanzan el ideal de belleza —rubia, delgada,

joven— también experimentan una pérdida profunda de autenticidad, identidad e historia personal, lo cual conecta directamente con la crítica de "Perfect Dolls" a la homogeneización corporal. Estos relatos reflejan el daño de la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2008) y el colonialismo estético, al mostrar cómo los cuerpos se transforman para cumplir con ideales externos, a costa del yo.

Desde la perspectiva del aprendizaje socioemocional (CASEL, 2020), se evidencia un proceso de toma de conciencia: las narradoras reconocen que la búsqueda de validación externa no compensa la pérdida de autoaceptación. Asimismo, en línea con Butler (2007) se cuestiona la idea de una identidad femenina fija y se denuncia cómo los cuerpos son moldeados por normas culturales que reprimen la individualidad y el deseo propio.

#### **4.5. Actividad 4. Reflexión sobre un texto de Judith Butler**

A partir del fragmento de *El género en disputa* de Judith Butler, el estudiantado comprendió que el género no es una identidad fija, sino una construcción performativa: se aprende, se repite y se impone socialmente. Como señaló una estudiante: "*no nacemos actuando como mujer o hombre, sino que aprendemos a comportarnos así porque la sociedad nos enseña*", lo cual se refleja tanto en el cuento como en la vida cotidiana. En el relato, la máquina representa esa presión por encarnar un ideal femenino normativo —jóvenes, delgadas y obedientes— y, como se observa en la respuesta, "*la máquina no solo cambia sus cuerpos, sino también su identidad*", borrando historia y personalidad.

El alumnado también relacionó esta idea con la experiencia social real de muchas mujeres, a quienes se les enseña desde pequeñas a comportarse "*como señoritas*", a agradar, a cuidar su cuerpo según reglas no elegidas. Se destacó que "*ser mujer no es solo una cuestión de biología, sino una serie de normas culturales*", lo que reafirma la propuesta de Butler de que "*el cuerpo es una situación*" y está "*interpretado mediante significados culturales*" (Butler, 2007: 57).

Finalmente, se identificó con claridad qué cuerpos son celebrados y cuáles son rechazados: los celebrados son "*delgados, jóvenes, de piel clara, con rasgos eurocéntricos*", mientras que los cuerpos "*gordos, envejecidos, con discapacidad, racializados, trans o no binarios*" son invisibilizados o excluidos. Esta crítica conecta con los conceptos de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2008) y colonialismo estético, ya que la norma cultural impone una estética dominante que castiga la diferencia. En conjunto, las respuestas demuestran una apropiación crítica del marco teórico feminista y socioemocional, y una lectura situada del cuento como espejo de las presiones de género que se viven en la realidad.

#### **4.6. Postactividad. Collage visual sobre cuerpos normativos, deseo y resistencia**

A modo de ejemplo, se muestran a continuación las imágenes creadas y las respuestas a las preguntas de la plantilla de dos personas de la clase (se han respetado tal y como fueron escritas):



E1. "Molde roto"



E2. "Rebeldía bajo el molde"

Figura 1. Imágenes creadas con IA

Las respuestas dadas a las preguntas de la plantilla fueron:

E1 (estudiante A). "Molde roto":

1. Título de tu collage:

"Molde Roto"

2. Frase elegida:  
"El molde era pequeño. Yo decidí romperlo"

3. Lista de símbolos usados:  
"Moldes de silicona rotos"  
"Cicatrices ocultas bajo maquillaje"  
"Maniquíes alineados"

4. Prompt que utilizaste (puedes copiarlo desde la IA):  
*Symbolic collage about female identity, beauty norms and body control. Include moldes de silicona rotos, cicatrices ocultas bajo maquillaje, y maniquíes alineados, in a conceptual, surreal or cyberpunk style. Inspired by feminist and decolonial aesthetics. The phrase 'El molde era pequeño. Yo decidí romperlo' must appear subtly in the image.*

5. Herramienta digital utilizada:  
"Canva"

6. Explicación simbólica: ¿Qué representa tu imagen? ¿Qué crítica o reflexión encierra?

*"La imagen representa cómo nos quieren hacer a todas iguales, como muñecas. La cara que rompe el molde es alguien que ya no quiere seguir esas reglas. La imagen critica cómo la sociedad nos obliga a cambiar para ser la 'mujer ideal'".*

7. Reflexión final:  
a. ¿Qué parte del cuento "Perfect Dolls" te inspiró más?

*"Me inspiró cuando una de las mujeres se dio cuenta de que ser perfecta no la hace feliz. Me hizo pensar que al cambiarnos para ser la 'mujer ideal', perdemos lo que nos hace únicas".*

b. ¿Cómo influyeron en tu trabajo las ideas de Judith Butler y el concepto de colonialismo estético?

*"Judith Butler me hizo pensar que el género no es algo fijo, sino algo que fue enseñado. Lo del colonialismo estético me hizo ver que muchas veces lo "bonito" se basa en ideales impuestos que borran nuestra identidad".*

c. ¿Qué te permitió o limitó la IA a la hora de representar algo tan complejo como el deseo o la presión sobre el cuerpo?

*"La IA me ayudó a mostrar cosas visuales como moldes, cicatrices y muñecas, pero no puede mostrar cómo se siente vivir bajo esa presión todos los días. Eso solo lo podemos expresar con nuestras propias palabras, no una imagen IA".*

E2 (estudiante 2). "Rebeldía bajo el molde":

1. Título de tu collage:

*"Rebeldía bajo el molde"*

2. Frase elegida:

*"El molde me borró"*

3. Lista de símbolos usados:

*"Espejos rotos"*

*"Maniquíes idénticos"*

*"Piel brillante artificial"*

*"Máquinas de transformación"*

*"Cicatrices visibles"*

*"Cuerpos diversos"*

*"Flores aplastadas"*

*"Etiquetas de ropa"*

*"Moldes industriales"*

*"Fuego y humo como símbolo de destrucción/rebeldía"*

4. Prompt que utilizaste (puedes copiarlo desde la IA):

*Symbolic collage about female identity, beauty norms and body control. Include broken mirrors, identical mannequins, shiny artificial skin, machines, scars, diverse body types, crushed flowers, clothing tags, molds, fire, and an expression of rebellion. The composition should be conceptual, surreal, and cyberpunk in style. Inspired by feminist and decolonial aesthetics. The phrase 'El molde me borró' must appear subtly within the image.*

5. Herramienta digital utilizada:

*"DALL-E (OpenAI)"*

6. Explicación simbólica:

*La imagen representa la presión social por encajar en un modelo único de belleza, simbolizado por los moldes industriales y los maniquíes idénticos. Los espejos rotos reflejan la pérdida de identidad y el conflicto interno que surge al intentar alcanzar una perfección impuesta. Las cicatrices visibles muestran el costo físico y emocional de esa transformación. Las flores aplastadas simbolizan la fragilidad de la diversidad y lo que se pierde al uniformar los cuerpos. El fuego y el humo representan la resistencia y la posibilidad de romper con esos ideales. En conjunto, el collage*

*denuncia cómo la tecnología y la cultura moldean los cuerpos femeninos bajo una mirada patriarcal y normativa.*

7. Reflexión final:

a) ¿Qué parte del cuento “Perfect Dolls” te inspiró más?

*“La confesión final de Emma Fuentes, cuando revela que todo fue parte de un plan para sabotear el sistema desde adentro. Esa mezcla de sacrificio, estrategia y rebeldía me pareció poderosa e inspiradora”.*

b) ¿Cómo influyeron en tu trabajo las ideas de Judith Butler y el concepto de colonialismo estético?

*Las ideas de Judith Butler me hicieron pensar que la identidad de género no es algo natural, sino algo que se actúa y se construye bajo presión social. El colonialismo estético me ayudó a ver cómo esos estándares de belleza también tienen un origen político y cultural, que impone una idea de belleza “superior” y borra otras formas de cuerpo, color y deseo.*

c) ¿Qué te permitió o limitó la IA a la hora de representar algo tan complejo como el deseo o la presión sobre el cuerpo?

*La IA permitió crear una imagen impactante, simbólica y emocional que combina muchos elementos en una sola escena. Sin embargo, su limitación es que a veces lo emocional o lo subjetivo —como el deseo, el dolor o la identidad— no siempre se puede expresar con fidelidad en una imagen. Tuve que guiarla con muchos detalles para que no se volviera solo un estereotipo visual.*

Estas y otras respuestas del estudiantado a la actividad de collage visual revelan una comprensión crítica y profunda de los efectos del ideal normativo de belleza en la construcción de la identidad femenina. A través de frases como “*El molde era pequeño. Yo decidí romperlo*”, se evidencia una denuncia directa contra la violencia estética y la presión por encajar en un único modelo corporal. Las imágenes creadas con IA —llenas de símbolos como maniquíes idénticos, cicatrices, moldes rotos y fuego— expresan no solo la opresión, sino también la resistencia.

Como se ha venido indicando, desde el marco teórico, las reflexiones del alumnado se alinean con los planteamientos de Judith Butler (2007), quien sostiene que el género es una construcción performativa, no natural, sino impuesta por normas culturales. Una estudiante afirma: “*Judith Butler me hizo pensar que el género no es algo fijo, sino algo que fue enseñado*”, reconociendo así el carácter socialmente construido de la feminidad.

Asimismo, el concepto de colonialismo estético fue clave para analizar cómo los estándares de belleza tienen un origen político y cultural, y actúan como forma de borramiento de identidades diversas. Como señala otra participante: “*esos estándares de belleza [...] imponen una idea de belleza ‘superior’ y borran otras formas de cuerpo, color y deseo*”.

Finalmente, la actividad también puso en práctica los principios del aprendizaje socioemocional (CASEL, 2020), al permitir al estudiantado explorar emociones complejas, como inseguridad, deseo de aceptación y rebeldía, a la vez que fomentaba habilidades como la autoconciencia, la expresión emocional y el pensamiento crítico a través del arte y la tecnología.

## 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tras asignar un valor a los comentarios, como se ha visto al inicio de la sección 4, los promedios obtenidos fueron los de la tabla 2 (se incluyen algunos ejemplos de otras estudiantes):

Competencia CASEL	Promedio (0-2)	Ejemplos de comentarios estudiantiles
Autoconciencia	1.6	"Me di cuenta de cómo me afecta la presión sobre mi cuerpo" / "Nunca había pensado en cómo me hablo frente al espejo"
Autogestión	1.4	"Aunque me dio ansiedad, logré reflexionar sin bloquearme" / "Respiré hondo y seguí leyendo aunque me incomodaba"
Conciencia social	1.7	"Sentí empatía por la protagonista porque yo también lo viví" / "Me conmovió pensar en otras personas que pasan por lo mismo"
Habilidades de relación	1.2	"Compartí mis ideas con mis compañeras y entendí otras perspectivas" / "Escuchar a mis compañeras me ayudó a sentirme menos sola"
Toma de decisiones responsables	1.5	"Decidí no aceptar más comentarios negativos sobre mi cuerpo" / "Voy a cuestionar esos estándares de belleza cuando los vea en redes"

Tabla 2. Resultados obtenidos (14 estudiantes)

El análisis de las respuestas del estudiantado mostró una presencia significativa de las competencias socioemocionales propuestas por CASEL. La conciencia social ( $M = 1.7$ ) y la autoconciencia ( $M = 1.6$ ) fueron las más destacadas, reflejadas en comentarios en los que el alumnado reconoció tanto sus propias emociones como la experiencia ajena: *"Me di cuenta de cómo me afecta la presión sobre mi cuerpo"*, *"Nunca había pensado en cómo me hablo frente al espejo"* o *"Me conmovió pensar en otras personas que pasan por lo mismo"*. La toma de decisiones responsables también alcanzó un nivel notable ( $M = 1.5$ ), evidenciada en afirmaciones de resistencia activa frente a normas de género y belleza: *"Decidí no aceptar más comentarios negativos sobre mi cuerpo"* o *"Voy a cuestionar esos estándares de belleza cuando los vea en redes"*. Por su parte, la autogestión ( $M = 1.4$ ) se manifestó en intentos de manejar la incomodidad emocional generada por el texto: *"Aunque me dio ansiedad, logré reflexionar sin bloquearme"*, *"Respiré hondo y seguí leyendo aunque me incomodaba"*. Finalmente, las habilidades de relación ( $M = 1.2$ ) aparecieron en referencias a la colaboración y el apoyo mutuo: *"Compartí mis ideas con mis compañeras y entendí otras perspectivas"*, *"Escuchar a mis compañeras me ayudó a sentirme menos sola"*.

En conjunto, los resultados parecen indicar que la lectura y el análisis del cuento promovieron la reflexión lingüística y crítica, a la vez que fomentaron el desarrollo de competencias socioemocionales vinculadas con la empatía, el reconocimiento personal y la agencia individual, mientras que la autogestión y las habilidades de relación se expresaron de forma más moderada.

En el futuro, sería conveniente distinguir entre los resultados de hombres y mujeres, algo que no se realizó en este estudio. En cualquier caso, como se ha mencionado, solo participaron dos hombres.

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a partir de la intervención didáctica con el cuento “Perfect Dolls”, de la escritora poblana Raquel Hoyos, confirman el valor pedagógico de la literatura feminista contemporánea como herramienta crítica y socioemocional en la enseñanza de lenguas. A través de las distintas actividades —desde la rutina “Veo, pienso, me pregunto” hasta la producción de collages visuales con inteligencia artificial— el estudiantado reflexionó con profundidad sobre la construcción normativa de la feminidad, la violencia estética, la performatividad de género (Butler, 2007) y la presión social que invisibiliza la diversidad corporal. Las respuestas apuntaron a un desarrollo significativo de habilidades como la autoconciencia, la empatía y el pensamiento crítico, alineadas con las competencias socioemocionales definidas por el modelo CASEL (2020) y con los principios del aprendizaje centrado en la agencia y el reconocimiento de la voz propia (Gilligan, 2016; Belenky et al., 1986).

Asimismo, la dimensión simbólica del cuento y su potencial metafórico permitieron al alumnado identificar y cuestionar el funcionamiento del colonialismo estético, reconociendo cómo ciertos ideales de belleza se imponen como universales y borran otras corporalidades e identidades. La integración de un marco teórico interdisciplinario favoreció una lectura crítica y situada, especialmente pertinente en un contexto como el de CSU Bakersfield, donde gran parte del estudiantado —mayoritariamente mujeres de clase trabajadora— enfrenta desigualdades estructurales de género, clase y origen cultural. En instituciones como esta, situadas en el Valle de San Joaquín (California), se vuelve urgente promover una educación crítica que visibilice las violencias simbólicas y estructurales, y que contribuya a la construcción de identidades propias desde el reconocimiento y la agencia. En este sentido, se recomienda diseñar currículos inclusivos con perspectiva de género, habilitar espacios de diálogo genuino y proponer actividades centradas en el aprendizaje socioemocional. Como señalan Belenky et al. (1986), muchas mujeres logran desarrollar una voz crítica a lo largo de su formación si se les ofrece un entorno de confianza, escucha activa y empoderamiento.

El análisis cuantitativo de las respuestas, siguiendo el marco CASEL, mostró que las competencias socioemocionales más desarrolladas fueron la conciencia social ( $M = 1.7$ ) y la autoconciencia ( $M = 1.6$ ), lo que evidencia un alto grado de empatía hacia la protagonista y una reflexión personal sobre la presión social en torno al cuerpo. La toma de decisiones responsables también alcanzó un valor notable ( $M = 1.5$ ), lo que reflejó manifestaciones de agencia y resistencia frente a normas de género. En contraste, la autogestión ( $M = 1.4$ ) y, sobre todo, las habilidades de relación ( $M = 1.2$ ) aparecieron en menor medida, lo que indica que el impacto del texto fue más individual y reflexivo que colectivo. Este resultado puede deberse a que el análisis se realizó de manera individual y no en grupos; cabe plantearse, de cara a futuras explotaciones de este recurso, que, incluso en un curso online, la incorporación de momentos de discusión podría potenciar las dinámicas colaborativas.

En conjunto, esta experiencia demuestra que la incorporación de relatos como el aquí presentado en el aula de español como lengua extranjera o como lengua de herencia enriquece la competencia lingüística y transforma el espacio educativo en un escenario en el que la conciencia social y el empoderamiento son aspectos importantes. Enseñar lengua y literatura desde un enfoque feminista y socioemocional abre caminos para que el alumnado pueda ser y sentir, desafiando los moldes que históricamente han limitado a las mujeres y celebrando, en cambio, su diversidad y agencia.

## AGRADECIMIENTOS

Proyecto de innovación educativa *GenAI and Moodle in language teaching and teacher education: An interdisciplinary approach integrating global issues* (Ref. UV-SFPIE\_PIEE3901481) financiado por el Vicerrectorado de Formación Permanente, Transformación Docente y Ocupación de la Universitat de València.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahedo Ruiz, Josu. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125-140. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/293/281>

Araya-Pizarro, Sebastián C., y Espinoza Pastén, Laura. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 18(1), [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2307-79992020000200013](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992020000200013)

Baralt, Melissa, Clemons, Aris, Anya, Uju y Gómez, Déborah. (2022). *Task-Based Spanish Language Curriculum for Black Language Learners: An Open-Access Resource for Teachers*. Funded by National Endowment for the Humanities. <https://laccmbridge.fiu.edu/editors-toolkit/tasks-lesson-plans-and-materials/>

Beauvoir, Simone de. (2015). *El segundo sexo. Feminismos*. Cátedra.

Belenky, Mary Field, Clinchy, Blythe McVicker., Goldberger, Nancy Rule, y Tarule, Jill Mattuck. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. Basic Books.

Beuchat, Sofía (2020, 10 de marzo). Niñas bajo presión. *Litoral Press*. [https://www.litoralpress.cl/sitio/Prensa\\_Texto?LPKey=N6yOnut0MHATvW8SMHbUXQVh9SPFkJFvy%C3%9CYJ7gwTHs%C3%96](https://www.litoralpress.cl/sitio/Prensa_Texto?LPKey=N6yOnut0MHATvW8SMHbUXQVh9SPFkJFvy%C3%9CYJ7gwTHs%C3%96)

Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude. (2008). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.

Bordo, Susan. (1993). *Unbearable Weight: Feminism, Western Culture, and the Body*. University of California Press.

Brown, Lyn Mikel, y Gilligan, Carol. (1992). Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girls' Development. *Feminism & Psychology*, 3(1), 11-35. <https://doi.org/10.1177/0959353593031002>

Butler, Judith. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Cantorán, Josué. (2022, 3 de enero). Con 'Maldita', Raquel Hoyos inicia su carrera literaria. *Revista Lumbreras*. <https://revistalumbreras.com/maldita-raquel-hoyos-inicia-carrera-literaria/>

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2020, 1 de octubre). SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?. CASEL. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>

Chodorow, Nancy. (1978) Prefacio de la segunda edición. *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. University of California Press. <https://www.psicomundo.com/foros/genero/chodo2.htm>

Damour, Lisa. (2020) *Under Pressure: Confronting the Epidemic of Stress and Anxiety in Girls*. Random House.

Davis, Angela Y. (1981) *Mujeres, raza y clase*. Ronin.

Dewey, John. (1997). *Democracy and Education*. Free Press.

Dweck, Carol. (2016). *Mindset. La actitud del éxito*. Editorial Sirio.

Flores Hernández, Maritza. (2022, 21 de octubre). Raquel Hoyos Guzmán y sus personajes. *Consultaria. Suplemento de cultura*. <https://blogs.e->

[consulta.com/blogs/nuevoconsultario/nota/gorilas-en-trova/raquel-hoyos-guzman-y-sus-personajes](https://consulta.com/blogs/nuevoconsultario/nota/gorilas-en-trova/raquel-hoyos-guzman-y-sus-personajes)

Freire, Paulo. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, 2005. <https://www.hccc.edu/abouthccc/resources/documents/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>

Gilligan, Carol. (2016). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.

Gilligan, Carol. (2024, 29 de febrero). Silencing of the Girls. AEON, <https://aeon.co/essays/for-girls-silence-is-the-bad-bargain-with-patriarchy>

Goleman, Daniel. (2005). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam.

hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

Hoyos, Raquel. (2020). Perfect dolls. *Maldita*, 111-117 Secretaría de Cultura, Puebla (México).

Kramsch, Claire. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say About Their Experience and Why It Matters*. Oxford University Press.

Leland, Dorothy. (2015, 10 de septiembre). Battling for education, against poverty in rural San Joaquin Valley. *The Hechinger Report*. <https://hechingerreport.org/battling-for-education-against-poverty-in-rural-san-joaquin-valley/>

Molina Garza, Mercedes. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Artigos*, 46(162), 942-964. <https://www.scielo.br/j/cp/a/pGcf8jwCRTFV37XLG6fjKKH/?format=pdf&lang=es>

Norton, Bonny. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Multilingual Matters.

OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.

Oxford, Rebecca. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. Routledge.

Project Zero. (s.f.). PZ's Thinking Routines Toolbox. Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>

Rossomondo, Amy. (Ed.) (2010). Acceso, Open Language Resource Center. <https://acceso.ku.edu>

Santrock, John. W. (2020) *Educational Psychology*. McGraw Hill.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education*. UNESCO.

## ANEXO

### Preactividad

Las instrucciones facilitadas al alumnado fueron:

Antes de leer el cuento, mira esta imagen y responde a las preguntas que aparecen después:



Figura 2. Imagen de la preactividad

Fuente: <https://www.elle.com/uk/fashion/trends/a62363785/dior-spring-summer-2025/>

Preguntas (puedes responder cada sección en un párrafo en lugar de contestar cada pregunta por separado, pero trata de abordar todas o la mayoría de ellas):

VEO...

- ¿Qué elementos físicos observas en las modelos? (aspecto corporal, vestimenta, expresión, postura, gestos...)
- ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?
- ¿Qué tipo de belleza se está mostrando como "ideal"?
- ¿Qué sensaciones te transmite la imagen?

PIENSO...

¿Qué mensaje crees que transmite esta imagen sobre el cuerpo o la belleza?

- ¿Qué consecuencias puede tener ver muchas imágenes así en redes, medios, publicidad?
- ¿Cómo influye la presión estética en la autoestima y en la salud física o emocional?
- ¿Quién decide qué cuerpos son válidos o visibles?

ME PREGUNTO...

- ¿Qué cuerpos están ausentes en esta imagen? ¿Por qué?
- ¿Cómo se relaciona esta imagen con el título del cuento: "Perfect Dolls"?

- ¿Qué pasaría si todas las personas intentaran parecerse a este “modelo ideal”?
- ¿Qué papel crees que tiene la tecnología en la construcción o refuerzo de este tipo de ideales?

En esta actividad se utilizó la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” con el objetivo de ayudar al alumnado a realizar observaciones cuidadosas e interpretaciones reflexivas. Su fin era estimular la curiosidad y preparar el terreno para la indagación (Project Zero, s.f.)

## Actividades

A continuación se les presentaron cuatro actividades, a partir de la lectura del cuento y de un extracto teórico:

Actividad 1: “¿Cómo es una mujer perfecta?”

- Describe brevemente (6-10 líneas) cómo presenta la sociedad a “la mujer ideal” en medios, redes sociales y publicidad.
- Luego, compara con tus propias ideas o valores:
  - ¿Coincide con lo que admiras o deseas ser?
  - ¿Qué consecuencias pueden tener esos ideales?
- Conecta con el cuento: ¿Qué pasaría si realmente existiera una máquina para lograr ese ideal físico? ¿Qué se perdería en el proceso?

Actividad 2. Lectura crítica y discusión guiada

- ¿Cómo se representa la violencia estética en “Perfect Dolls”?
- ¿Qué simboliza la máquina? ¿Qué valores impone?
- ¿Qué crítica se hace a la homogeneización de los cuerpos?
- ¿Se puede leer como una metáfora del colonialismo estético?

Actividad 3. Actividad de escritura creativa

Escribe en un párrafo el testimonio de una mujer que pasó por la máquina y salió “perfecta” (como se pretendía: rubia, delgada...):

- ¿Qué sentía antes y después?
- ¿Qué perdió y qué ganó?
- ¿Qué diría a otras mujeres?

Actividad 4. Reflexión sobre un texto de Judith Butler, filósofa y teórica estadounidense.

Lee este fragmento de *El género en disputa* de Judith Butler, del capítulo primero, titulado “Sujetos de sexo/género/deseo”, donde se aborda la construcción de la identidad femenina, según Beauvoir en *El segundo sexo*:

Beauvoir sostiene rotundamente que una “llega a ser” mujer, pero siempre bajo la obligación cultural de hacerlo. Y es evidente que esa obligación no la crea el “sexo”, En su estudio no hay nada que asegure que la “persona” que se convierte en mujer

sea obligatoriamente del sexo femenino. Si "el cuerpo es una situación", como afirma, no se puede aludir a un cuerpo que no haya sido desde siempre interpretado mediante significados culturales; por tanto, el sexo podría no cumplir los requisitos de una *facticidad anatómica prediscursiva*. De hecho, se demostrará que el sexo, por definición, siempre ha sido género. (2007: 57; la cursiva es nuestra)

La *facticidad anatómica prediscursiva* quiere decir que el sexo de las personas no es un hecho físico que existe antes del discurso, antes de lo que se dice de él, antes de las explicaciones y creaciones establecidas por los humanos de qué es ser hombre y qué es ser mujer.

Este fragmento ilustra cómo Butler, y antes Beauvoir, cuestiona la noción de una identidad de género fija, destacando la influencia de las normas culturales en la construcción de la individualidad femenina.

Responde:

- ¿Qué significa que el género sea una "construcción performativa"?
- ¿Cómo lo vemos reflejado en el cuento y en nuestras vidas?
- ¿Qué cuerpos son celebrados y cuáles son rechazados por no ajustarse a lo normativo?

### **Postactividad**

El objetivo de esta última actividad era representar visualmente, con ayuda de la inteligencia artificial (IA), las ideas centrales del cuento y las reflexiones sobre género, belleza, poder y performatividad, a partir de Judith Butler y del concepto de *colonialismo estético*. Cuando el cuento critica la máquina que "transforma" a mujeres en versiones idénticas y perfectas según un estándar, denuncia el colonialismo estético: una lógica que exige modificar el cuerpo para encajar en moldes impuestos, a menudo violentos y deshumanizantes.

Las instrucciones facilitadas al alumnado fueron:

Lee esta pequeña definición del "colonialismo estético" (y la cita que viene a continuación:

El colonialismo estético supone imponer ideales de belleza hegemónicos, principalmente eurocéntricos, blancos, delgados y juveniles, que borran la diversidad corporal y cultural, generando exclusión y violencia simbólica. Esta forma de poder moldea cómo se representan y perciben los cuerpos, especialmente los femeninos, promoviendo un modelo único como deseable y "normal".

Según Bordo: "...el cuerpo mismo se imagina predominantemente, dentro de Occidente, como perteneciente al lado de la 'naturaleza' en la dualidad naturaleza/cultura; cuanto más cuerpo se ha tenido, más inulta e incivilizada se ha esperado que sea una persona" (1993: 195; traducción propia).

Responde:

1. Piensa en los temas clave del cuento:
  - Homogeneización de los cuerpos
  - Violencia estética

- Estándares de belleza y deseo
- Tecnología como control
- Resistencia, diversidad corporal, deseo no normativo

2. Haz una lista de símbolos visuales o metáforas que representan estos conceptos:

Ej: espejos rotos, maniquíes idénticos, piel brillante, máquinas, cicatrices, cuerpos diversos, flores aplastadas, etiquetas, moldes, fuego, rebeldía...

3. Escribe una frase corta (máx. 2 líneas) que resuma tu crítica, emoción o reflexión. Puede ser original o basada en el cuento o en Butler. Ej:

- "No nací perfecta. Me hicieron deseable".
- "El molde me borró".
- "No soy error de fábrica. Soy otra forma".

4. Usa una herramienta de IA para generar una imagen (puede ser Canva, Deep Dream Generator, Craiyon, DALL·E, etc.) con el siguiente *prompt* (puedes adaptarlo y puede ser en inglés o español):

"Symbolic collage about female identity, beauty norms and body control. Include [tus símbolos], in a conceptual, surreal or cyberpunk style. Inspired by feminist and decolonial aesthetics. *The phrase '[your phrase]' must appear subtly in the image.* / "Collage simbólico sobre la identidad femenina, las normas de belleza y el control del cuerpo. Incluye [tus símbolos], en un estilo conceptual, surrealista o cyberpunk. Inspirado en estéticas feministas y decoloniales. La frase '[tu frase]' debe aparecer de forma sutil en el *prompt*".

5. Sube tu collage junto con esta ficha:

### **Ficha de explicación/reflexión**

1. Título de tu collage:
2. Frase elegida:
3. Lista de símbolos usados:
4. *Prompt* que utilizaste (puedes copiarlo desde la IA)
5. Herramienta digital utilizada:
6. Explicación simbólica: ¿Qué representa tu imagen? ¿Qué crítica o reflexión encierra?
7. Reflexión final:
  - a) ¿Qué parte del cuento "Perfect Dolls" te inspiró más?
  - b) ¿Cómo influyeron en tu trabajo las ideas de Judith Butler y el concepto de colonialismo estético?
  - c) ¿Qué te permitió o limitó la IA a la hora de representar algo tan complejo como el deseo o la presión sobre el cuerpo?

## Rúbrica

La rúbrica utilizada para evaluar las tareas fue:

Criterio	Excelente (3)	Bueno (2)	En proceso (1)
Comprensión del cuento	Demuestra una comprensión profunda y crítica del texto.	Demuestra una comprensión general del texto.	Muestra una comprensión parcial o superficial del cuento.
Análisis crítico	Conecta el cuento con temas como género, estética o poder de forma clara y reflexiva.	Hace algunas conexiones relevantes con los temas trabajados.	Las conexiones son poco claras o muy generales.
Escritura y redacción	Escribe con claridad, coherencia y sin errores importantes.	Redacción adecuada con algunos errores menores.	Presenta errores que dificultan la comprensión.
Creatividad visual (IA)	Imagen generada con IA original, simbólica y conectada con el análisis.	Imagen algo creativa, pero más literal o simple.	Imagen poco elaborada o sin relación clara con el contenido.
Reflexión personal	Reflexión genuina, profunda y crítica sobre el tema trabajado.	Reflexión clara pero poco desarrollada.	Reflexión breve o desconectada del contenido.
Presentación y entrega	Cumple con todos los elementos requeridos (título, frase, explicación, etc.).	Cumple con la mayoría de los elementos.	Faltan varios elementos requeridos.
Total de puntos obtenidos: _____ / 15			

Tabla 3. Rúbrica utilizada (creada en la plataforma Canvas).

## **Miscelánea**

---

### **Miscellanea**

## **La causatividad en alemán y en español: estrategias de traducción y su introducción en el aula de alemán para traductores**

### ***Causativity in German and Spanish: translation strategies and its introduction in the German language classroom for translators***

**Jaime García Fuentes**

*Universidad Complutense de Madrid*  
jaimga11@ucm.es

#### **RESUMEN**

Este artículo pretende explicar los elementos semánticos y gramaticales más notorios de la noción de causatividad en las gramáticas alemana y española. También busca comparar las similitudes y diferencias de la expresión de la causatividad en ambos idiomas, una problemática apenas estudiada en la gramática contrastiva, y brindar las herramientas necesarias para la traducción y el trasvase del matiz de causatividad que proporciona el verbo *lassen*, así como recopilar los diversos usos que tiene este verbo. De esta manera, se lleva a cabo un estudio de las gramáticas española y alemana, de la gramática comparada y de las estrategias de traducción existentes. Este análisis se aplica posteriormente en una clase de primer curso del grado de Traducción e Interpretación en la Universidad Complutense de Madrid mediante la enseñanza de las diversas técnicas y herramientas para la traducción del verbo *lassen*.

Palabras clave: traducción, causatividad, *lassen*, estrategias de traducción, verbos causativos

#### **ABSTRACT**

*This article focuses on explaining the most remarkable semantic and grammatical elements of the causative notion in both Spanish and German grammars. It also seeks to compare the similarities and differences in the ways of expressing causativity in both languages, a subject that has hardly been studied in contrastive grammar, and to provide the essential tools to translate and transfer the causative nuance of the verb *lassen*, as well as to compile the different uses of this verb. In this regard, a study of Spanish and German grammars, the comparative grammar and the existing translation strategies is carried out. This analysis is then applied through the teaching of the various techniques and tools that are available for the translation of the verb *lassen*. This method is put into practice in a first-year subject of the Translation and Interpreting degree in the Complutense University of Madrid.*

Keywords: translation, causativity, *lassen*, translation strategies, causative verbs

## 1. INTRODUCCIÓN

La causatividad constituye uno de los fenómenos más complejos de tratar en el ámbito de la lingüística, dada la dificultad de formular una descripción integral que aúne sus aspectos sintácticos, morfológicos, léxicos y semánticos y a su vez preserve su esencia: la relación causa-cambio (López García, 2019: 11). Esta complejidad se acentúa a la hora de comparar la noción de causatividad entre varias lenguas, como es el caso del español y el alemán, donde los estudios contrastivos siguen siendo aún escasos, tanto a la hora de tratar sus usos como su traducción.

A partir de la bibliografía disponible, el artículo pretende establecer una base teórica que permita identificar las similitudes y diferencias en la expresión de la causatividad en las lenguas española y alemana. Además, se recopilarán las estrategias de traducción necesarias que puedan serle útiles al traductor DE>ES a la hora de traducir oraciones que posean un matiz causativo.

Con el fin de acotar el objeto de estudio, se aborda especialmente el verbo *lassen*, que desempeña un papel fundamental en la expresión de la causatividad en alemán. Así, se explican todos los usos que tiene este verbo en concreto, la forma en la que expresa una intención causativa y se establecerán equivalencias funcionales con las construcciones causativas del español, para darle así las herramientas necesarias al traductor para trasladar adecuadamente el sentido causativo del alemán al español.

El artículo se divide en tres partes. En primer lugar, se presenta un marco teórico que revisa las principales formas de expresión de la causatividad en las lenguas española y alemana, así como una explicación de los usos del verbo causativo por excelencia (*lassen*). En segundo lugar, se lleva a cabo un análisis contrastivo centrado en la comparación de las formas de expresión de la causatividad en ambas lenguas y en la creación de un compendio de estrategias ya consolidadas para traducir el verbo *lassen* al español. Por último, se exponen los resultados de un cuasiexperimento llevado a cabo en el aula de alemán para traductores en la Universidad Complutense de Madrid con el fin de sentar las bases para futuras investigaciones que pretendan aunar la causatividad, la traducción y la enseñanza de lenguas.

## 2. METODOLOGÍA

Para la revisión teórica, se lleva a cabo una investigación analítica para la que se ha realizado una revisión bibliográfica con el fin de determinar el estado de la cuestión y de analizar y entender una serie de elementos clave: la noción y las formas de expresión de la causatividad en ambos idiomas y su comparación, las peculiaridades del verbo *lassen*, y las correspondientes estrategias de traducción. También se expone un cuasiexperimento exploratorio realizado en el Aula de Alemán para Traductores del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Complutense de Madrid, cuyo objetivo determinar si es necesaria una intervención didáctica que aborde el tema de la causatividad y los distintos usos del verbo *lassen* y si esta intervención mejoraría la comprensión y la traducción de las estructuras causativas.

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, se diseñó una encuesta que funciona como instrumento de recogida de datos dentro de un diseño cuasiexperimental de un solo grupo con pretest y postest, ya que, en este caso, el experimentador tiene un margen limitado de actuación por tratarse de un grupo que se ha fijado previamente y, aunque

estos diseños suelen suponer una pérdida de rigor experimental, garantizan en mayor medida la validez externa de tipo ecológico, pues los datos se obtienen en un entorno de aprendizaje real (Alaminos y Castejón, 2006: 18).

El instrumento de recogida de datos es una encuesta que se elaboró específicamente para este estudio con el objetivo de evaluar la capacidad de los alumnos de trasvasar el sentido causativo de los distintos ítems de los alumnos antes y después de la intervención didáctica. El instrumento se elaboró basándose en todo momento en la bibliografía utilizada para el caso práctico, atendiendo a su vez al nivel lingüístico de los encuestados y asegurándose de que los distintos usos del verbo *lassen* se incluyeran en sus ítems.

La encuesta consta de seis ítems. Estos ítems son oraciones que los participantes deben traducir y que incluyen el verbo *lassen* en uno de sus diversos usos. Para poder observar la evolución del alumnado, este tiene que llenar la encuesta dos veces: una antes de la explicación (pretest) y otra tras la misma (postest). La encuesta se compone de seis ítems en los que el verbo *lassen* desempeña una función semántica diferente. Los encuestados tuvieron que traducir las siguientes oraciones:

1. *Lass uns morgen zusammen kochen und ein leckeres Abendessen zubereiten.* Oración con *lassen* como alternativa léxica al imperativo. Hay dos opciones correctas para la traducción del imperativo en este caso: Cocinemos algo mañana o Vamos a cocinar algo mañana.
2. *Seine Eltern ließen ihr Kind nicht draußen spielen, weil es zu gefährlich war.* Oración con *lassen* como verbo de significado completo. En este caso, el significado del verbo corresponde con la acepción de permisión. La traducción de *lassen* como *permitir*, *dejar* o verbos similares es correcta: Sus padres no dejaron a su hijo jugar fuera porque era demasiado peligroso.
3. *Im Wald lassen sich viele Tiere wie Bären und Vögel beobachten.* Oración en la que *lassen* actúa como sustituto de la oración pasiva con matiz de posibilidad. La oración correcta es En el bosque se pueden ver/observar animales como osos y pájaros.
4. *Der Lehrer hat die Schüler im Unterricht lernen lassen.* Oración en la que el verbo auxiliar *lassen* puede entenderse como verbo de significado completo (*El profesor ha permitido que los alumnos estudien en clase*) o como verbo causativo (*El profesor ha hecho que los alumnos estudien en clase*). Ambas opciones son correctas.
5. *Mein Freund hat sich den Bart schneiden lassen.* Oración causativa en la que el sujeto no realiza la acción. Tanto la opción de dejar implícito el matiz causativo (*Mi novio se ha recortado la barba*) como la de explicitarlo (*Mi novio ha ido a que le recorten la barba/A mi novio le han recortado la barba*) son correctas.
6. *Das Rathaus lässt die Straßen mit dem Steuergeld renovieren.* Oración causativa en la que el sujeto dispone que se realice la acción. Son correctas tanto la opción de dejar implícito el matiz causativo (*El ayuntamiento renueva las calles con el dinero de los impuestos*) como la de explicitarlo (*El ayuntamiento dispone/ordena/hace que se renueven las calles con el dinero de los impuestos*), siendo más idiomática la opción de dejarlo implícito.

Las variables observadas en el cuasiexperimento son el grado de adecuación de la traducción del verbo *lassen*, el momento de aplicación y los distintos usos del verbo *lassen* y el nivel de competencia en alemán según el MCER, edad y sexo de los participantes.

A partir de estas variables se plantean distintas preguntas de investigación:

1. ¿En qué medida comprenden los estudiantes los distintos valores semánticos del verbo *lassen* en alemán?

## 2. ¿Hay una mejora en las traducciones tras una explicación teórica sobre la noción de causalidad y los usos del verbo *lassen*?

A continuación, se presentan los datos de los encuestados en el caso práctico de esta investigación. En la encuesta han participado trece alumnos de primer curso del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Complutense de Madrid, cuya lengua C es el alemán.

El porcentaje de alumnas es mucho mayor que el de alumnos: un 70 % frente a un 30 %. Un 84,5 % de los encuestados afirma tener un nivel básico de alemán (A1-A2), mientras que un 15,5 % afirma tener conocimientos intermedios del idioma (B1-B2). Además, un 77 % de los encuestados tiene 18-19 años, mientras que un 23 % tiene una edad comprendida entre los 21 y los 29 años.

En ningún momento se han recogido los nombres de los encuestados para poder preservar su anonimato.

La explicación teórica se basa en la bibliografía del artículo y se apoya en una presentación Powerpoint, que incluye los distintos usos del verbo *lassen* y oraciones ejemplificativas. Además, se ha decidido seguir un orden de dificultad creciente: se empieza con *lassen* como verbo de sentido completo, se sigue con *lassen* como alternativa al imperativo, más tarde *lassen* como sustituto de la voz pasiva y finalmente como verbo causativo.

Para explicar los distintos usos, se ha decidido seguir la misma estructura: en primer lugar, se hacen preguntas relativas a los diversos usos para involucrar al alumno y motivar su participación (por ejemplo, *¿Alguien sabe lo que es una oración causativa?* o *¿Podemos hacer que el complemento directo de una oración se convierta en el sujeto?*), después se presenta una explicación gramatical del uso en cuestión y por último se proponen varias oraciones en alemán que los alumnos deben traducir. Si bien esta es la estructura que se mantiene durante toda la presentación, a la hora de explicar el verbo *lassen* causativo, es necesaria una aclaración adicional sobre la noción de causalidad en español, además de proponerse varias estrategias (cf. 3.4) para la traducción de este uso.

Este cuasiexperimento presenta varias limitaciones derivadas de su carácter exploratorio, como el tamaño reducido de la muestra o la ausencia de un grupo de control, lo que impide una generalización de los resultados o el establecimiento de relaciones causales firmes entre la intervención y los resultados observados. Además, existen variables que no se pueden controlar, como la composición del grupo y la atención y el rendimiento de los encuestados.

Además, los resultados del cuasiexperimento se han recogido mediante encuestas exploratorias y su planteamiento tiene un carácter bastante restringido (Alvira Martín, 1984: 60). Este tipo de encuesta se utiliza «en ocasiones donde no hay información previa sobre un determinado fenómeno, de modo que el investigador la utilizará cuando desee realizar una primera “toma de contacto” con un objeto de estudio [...] no muy conocido» (Díaz de Rada Igúzquiza, 2002:6). Por lo tanto, el aspecto que se debe destacar del cuasiexperimento es su valor heurístico, ya que ofrece una primera aproximación empírica a la enseñanza de la causalidad y el verbo *lassen* en el aula de Alemán para traductores y sienta las bases para investigaciones futuras.

### 3. MARCO TEÓRICO

En una primera aproximación al significado y a las funciones del verbo *lassen*, se comenzará con una apreciación fundamental: el verbo *lassen* no es un verbo con un único significado. Las distintas aplicaciones del verbo *lassen* se ponen de manifiesto en la lengua alemana actual, ya que puede actuar como verbo de significado completo, verbo infinitivo o funcional (Szatmári, 2007: 592). Como verbo transitivo y de significado completo, *lassen* tiene cuatro significados distintos.

El primer significado que aparece es *abstenerse de, renunciar a*<sup>1</sup> (que puede ir acompañado de un complemento directo o de un complemento de régimen con la preposición *von*). Un ejemplo de esta acepción es *Ich konnte es nicht lassen, über den Zaun zu sehen* (*No pude parar de mirar por encima de la valla*) (*ibidem*).

El segundo significado es *mantener algo o a alguien en un estado determinado; motivar que algo o alguien quede inalterado en un lugar determinado*. Esta acepción puede ir acompañada de un objeto directo, un complemento circunstancial de lugar, modal o temporal o un complemento predicativo: *Lass alles, wie es ist* (*Deja todo como está*); *Einen Brief ungeschrieben lassen* (*Dejar una carta sin escribir*) (*ibidem*).

La tercera acepción es *provocar o permitir que algo o alguien vaya a alguna parte; dejar entrar, dejar salir*. Esta definición permite el mismo tipo de complementos que la segunda.

Por último, se proponen otras dos acepciones que permiten los complementos de objeto indirecto, objeto directo y circunstancial: *conceder, poner a disposición, prestar*, con ejemplos como *Ich kann dir das Fahrrad bis Dienstag lassen* (*Te puedo dejar la bicicleta hasta el martes*); y la quinta y última: *dejar de lado, dejar salir*, con oraciones como *Ich musste einige Aufgaben herauslassen* (*Tuve que dejar de lado varias tareas*) (Szatmári, 2007: 593-594). Se puede afirmar que el sujeto del verbo de significado completo *lassen* es normalmente una entidad humana y rara vez un objeto. Además, dependiendo del significado, el verbo *lassen* requiere generalmente de un complemento directo (*ibidem*).

Tras haber recogido las acepciones del verbo *lassen* como verbo de significado completo, se presentan ahora los diversos usos del verbo *lassen*, seguidos de un análisis comparativo de la noción de causatividad y de la investigación llevada a cabo.

Aparte de los usos de *lassen* como verbo de significado completo, este verbo se presenta de las formas mencionadas a continuación. *Lassen* puede aparecer en una perifrasis verbal (Eggelte, 2020: 46). Este tipo de oraciones en alemán pueden presentar un primer componente en infinitivo o en participio perfecto que siempre se separa del lexema verbal básico. Ejemplos de este tipo de perifrasis son: *liegen lassen*, dejar un objeto sobre una superficie; *sein lassen*, dejar de hacer algo (normalmente un hábito); *stehen lassen*, dejar reposar algo, y muchas más (*ibidem*).

Entre estas perifrasis existe una larga lista de giros idiomáticos (*Redewendungen*), en la que el verbo *lassen* funciona como verbo funcional, es decir, como verbo que ha perdido su contenido semántico (Cercadillo López de Medrano, 2007: 20). Ejemplos de giros idiomáticos con *lassen* son: *es darauf ankommen lassen* (*arriesgarse*), *gut sein lassen* (*olvidar*), *von jemandem was hören lassen* (*mantener el contacto con una persona*), *die Seele baumeln lassen* (*dejar la mente vagar*), etcétera.

Además, el verbo *lassen* también puede funcionar como sustituto de la pasiva perifrásica siempre que la oración pasiva exprese un sentido de posibilidad: *In diesem Bett lässt es sich bequem schlafen* (*En esta cama se puede dormir cómodamente*) (Eggelte, 2020: 151).

Ciertas perifrasis que utilizan el verbo *lassen* en su forma reflexiva (siempre utilizando el pronombre reflexivo de primera persona de plural) como verbo auxiliar se usan como alternativa al imperativo común (Eggelte, 2020: 144). Por ejemplo, *Lass uns die Entscheidung in Ruhe überdenken!* (Vamos a reflexionar sobre la decisión tranquilamente) sería lo mismo que *Überdenken wir die Entscheidung in Ruhe!* Estas oraciones siempre tienen un sentido de orden inclusivo, es decir, incluyen al propio emisor.

Después de haber compilado todos los usos del verbo *lassen* en alemán y teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, resulta necesario presentar la noción de causatividad en todas sus modalidades, prestando especial atención a las oraciones causativas que hacen uso del verbo *lassen*. Por lo tanto, se explicará la noción de causatividad en el idioma alemán y a continuación se ofrecerá una explicación similar de las peculiaridades de este fenómeno gramatical en español.

### 3.1. La causatividad en alemán

Todas las lenguas parecen tener un medio para expresar la noción de causatividad (Shibatani, 2002: 1). Las construcciones causativas permiten a los oradores representar una relación causal entre dos acontecimientos, poniendo el foco en la representación de los sucesos del propio orador y no en la realidad extralingüística (Behr, 2021: 124). Estos «sucesos causativos» están formados por dos partes: por un lado, un suceso causante y, por otro, un suceso que se encuentra en una relación causal con el primero, es decir, un suceso causado. La relación entre ambos sucesos está marcada de tal forma que la existencia del suceso causado depende totalmente del suceso causante (*ibidem*).

En cuanto a la causatividad en alemán, hay autores que defienden que el término *oración causativa* solo debe ir ligado a aquellas oraciones que incluyan el verbo auxiliar *lassen*, distinguiendo solamente entre oraciones activas (*Ich lasse Karl die Blumen gießen* – *Hago que Karl riegue las plantas*) y pasivas (solo viables si el verbo que acompaña a *lassen* puede utilizarse en una oración pasiva: *Ich lasse die Blumen von Karl gießen* – *Hago que las plantas sean regadas por Karl*) (Gunkel, 1999: 133). Este tipo de perspectiva no atiende a los verbos causativos simples (*ersäufen*, *fällen*... - ahogarse, derribar/hacer caer), sino que solo considera como oraciones causativas aquellas que se hagan con la perifrasis *Basisverb + lassen* (*ersaufen lassen*, *fallen lassen*... - ahogarse, derribar/hacer caer). En este artículo se nombrarán distintas formas de causativización que aparecen en escritos y manuales de gramática de otros académicos y expertos (cf. 3.1), aunque en el caso práctico solo se trabajará con el verbo *lassen*.

Para exemplificar la noción de causatividad en alemán con el verbo *lassen*, en la oración *Der Lehrer lässt die Studenten einen Aufsatz schreiben* (*El profesor pone a los estudiantes a escribir una redacción*) se diferencia el verbo del suceso causante (*lassen*) y el del causado (*schreiben*). Sin embargo, se debe tener en cuenta que *lassen* en este caso es completamente dependiente del resto del predicado para que tenga sentido, por lo que el verbo causante no puede entenderse de forma aislada (Behr, 2021: 124).

Para exemplificar esta misma noción con un verbo causativo distinto a *lassen*, en la oración *Sie wollen einen Tunnel durch den Berg sprengen* (*Quieren hacer un túnel a través de la montaña*), el verbo causativo *sprengen* (hacer saltar) actúa como suceso causante, mientras que el suceso causado pasa a ser el objeto directo: *einen Tunnel*. Aquí el verbo causativo actúa como *Infinitivsverb* del verbo modal *wollen* (querer), igual que si fuera cualquier otro verbo no causativo.

En el alemán existe una gran gama de formas y estructuras causativas. Por una parte, se encuentran las formas léxicas (como lexemas o compuestos fijos) y, por otra, construcciones cuya composición parece más libre, pero que están sujetas a ciertas restricciones (Dalmas y Gautier, 2018: 147-149). Centrándonos en las formas léxicas, en alemán existen varios verbos que tienen un equivalente causativo, como son los del verbo fallen > fällen (*caer > hacer caer*), de trinken > tränken (*beber > abreviar/dar de beber*), o de springen > sprengen (*saltar > hacer saltar/explotar/reventar*). Sin embargo, estos difieren de sus variantes no causativas principalmente en el hecho de que tienen una distribución semántica y de funciones sintácticas diferente: lo que es el sujeto (y agente) en oraciones con verbo no causativo es objeto (y paciente) en las oraciones de verbo causativo (*ibidem*). Esta distribución se hace visible en el siguiente ejemplo:

*Der Landwirt fällte einen Baum. (El agricultor taló un árbol).*

*Dieser Baum fiel auf die Autobahn. (Este árbol cayó a la autopista).*

Otra forma de formar oraciones causativas en alemán es a través de la adición de verbos funcionales (*Funktionsverb*), que pierden su significado en favor de una construcción con verbo funcional (*Funktionsverbgefüge - FVG*) (*ibidem*). Ejemplos de este tipo de construcciones son: *zur Abstimmung stellen* (*someter a votación*), *etwas zur Verfügung stellen* (*poner a disposición*) o *in Betrieb setzen* (*poner en funcionamiento*).

Aparte de estas formas de lexemas y compuestos fijos, en alemán existen también construcciones menos establecidas y más laxas léxicamente (*ibidem*), por ejemplo: *Sie hat ihren Freund aus dem Bett geklingelt* (*Ella sacó a su novio de la cama a timbrazos*). En estos casos, una descripción morfosintáctica no es suficiente, ya que la construcción no puede explicarse a partir del verbo (en este ejemplo, el verbo no expresa ningún tipo de movimiento intencional).

Como se puede ver en las oraciones causativas, estas se pueden utilizar tanto en sentido figurado (*Er hat das Kind in den Schlaf gesungen - Hizo que el niño se durmiera al cantarle*) como literal (*Er hat den Baum gefällt - Taló el árbol*), independientemente de si se trata de un verbo causativo, de la variante causativa de un verbo no causativo o de una construcción con verbo funcional (*FVG*) (*ibidem*).

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de este artículo, se deben poner de relieve las funciones de la variante causativa del verbo *lassen*, tanto semántica como gramaticalmente.

En cuanto a la parte semántica, la variante causativa de *lassen* puede tener dos significados: factitividad (*Faktitivität*), es decir, *obligación, orden, causación, disposición* (un sinónimo de esta acepción es *veranlassen - provocar*); y permisividad (*Permissivität*), es decir, *autorización, permiso, no-oposición* (un sinónimo de esta acepción es *zulassen - tolerar*) (Nedjalkov, 1976: 8). Los verbos de significado completo que acompañen a la variante causativa de *lassen* con el significado de disponer u obligar, deberán ser verbos que expresen una acción deliberada, mientras que los verbos que acompañen a *lassen* con significado de permisión, requerirán de cualquier verbo en infinitivo (Engel, 1988).

En cuanto a las características gramaticales de la variante causativa de *lassen*, se debe destacar la profusión de frases infinitivas (*Ich habe sie laufen lassen - La hice correr*), el uso infrecuente del *Partizip II* en las formas perfectas (*Ich habe sie laufen gelassen - La hice correr*) y la imposibilidad de la pasivización de oraciones causativas con *lassen* (Szatmári, 2007: 600).

Además, hay ciertos rasgos gramaticales que diferencian un *lassen* causativo de uno no causativo. Bausewein propone las siguientes distinciones en su obra (1990: 229).

En relación con la construcción de los tiempos perfectos:

a) Con *lassen* no causativo se pueden utilizar tanto el *Partizip II* como el *Ersatzinfinitiv*<sup>2</sup> (*Ich habe Kaffee und Kuchen stehen gelassen/lassen – He dejado el café y el pastel reposando*).

b) Con *lassen* causativo únicamente se puede utilizar el *Ersatzinfinitiv* (*Ich habe mir Kaffee und Kuchen bringen lassen – He hecho que me traigan un café y un pastel*).

En relación con la pasivización:

a) Con *lassen* no causativo se puede realizar una pasivización de la oración (*Die Tasche wurde liegen gelassen – La bolsa se quedó allí olvidada*).

b) Con *lassen* causativo la pasivización no es posible a menos que se haga a través de la construcción *accusativus cum infinitivo*, con un verbo infinitivo simple y un objeto acusativo obligatorio. (*Ich ließ von ihm die Dokumente unterschreiben – Mandé que él firmara los documentos*).

En relación con la dislocación del verbo principal a la izquierda:

a) Con *lassen* no causativo no es posible.

b) Con *lassen* causativo sí se permite. (*Reparieren, das lasse ich dem Automechaniker – Lo de reparar, eso se lo dejo al mecánico*).

(Bausewein, 1990: 229).

### 3.2. La causatividad en español

La Real Academia Española (1973: 378) define las construcciones causativas como oraciones en las que «el sujeto no realiza por sí mismo la acción, sino que ordena, encarga, dirige o costea la acción que otro ejecuta» (Real Academia Española, 1973: 378). Esta definición hace que las oraciones causativas necesiten de un conocimiento de la realidad extralingüística común entre todos los receptores, ya que puede llevar a errores de ambigüedad (Cano Aguilar, 1977: 222). Por ejemplo, en el caso de las oraciones *El rey construyó una muralla* o *El ayuntamiento renovará las calles de la ciudad* no existe problema alguno, pues se sobreentiende que el rey y el ayuntamiento han dado la orden a otras personas para que realicen estas acciones. Sin embargo, en la oración *Mi tío está construyendo una casa* es necesario conocer la realidad extralingüística para saber si se trata de una oración causativa (ha ordenado que alguien le construya una casa) o de una oración común en la que el sujeto sí realiza la acción (*ibidem*).

Asimismo, la gramática generativa y transformacional entiende que una de las funciones de la causatividad es hacer que un verbo intransitivo se pueda volver causativo. Esta se consigue al intercambiar verbos como *andar* por *hacer andar* o *moveir*; *entrar* por *hacer entrar* o *poner dentro*; *subir* por *hacer subir* o *poner arriba* (Cuervo Urisarri, 1992: v). Además, otros verbos intransitivos como *dormir* se pueden transformar en transitivos si tienen una función causativa (*dormir a un niño*) (Real Academia Española, 1973: 378), sin necesidad de perifrasis.

Según la Real Academia (1973), el verbo causativo ofrece dos acepciones: por un lado, es un verbo monovalente (verbo con un único actante, solo a él le interesa la acción) con significado transitivo (*Juan cayó*); por otro lado, puede ser un verbo divalente (verbo con actante primario y actante secundario) en que el actante primario no lleva a cabo la acción (*Antonio construyó una casa*: Antonio es primario y la casa, secundario) (Mourelle de Lema, 1981: 15).

Los verbos causativos auxiliares (hacer<sup>3</sup>, dejar, mandar, ocasionar, etc.) se unen formando una perifrasis (hacer matar, mandar construir) que añade un actante más a la

oración (*Antonio mandó ejecutar a Juan*: actante primario - Antonio, actante secundario - Juan, actante terciario - la persona (o personas) que ejecutó/ejecutaron a Juan) (Mourelle de Lema, 1981: 17). Este verbo auxiliar permite emplear los verbos que los acompañan con un número de actantes superior o inferior, formando lo que se conoce en gramática como diátesis causativa (*ibidem*).

Esta diátesis causativa se observa claramente en la comparación del verbo divalente *aprender* con el causativo trivalente (es decir, con tres actantes) perifrásitico *hacer aprender*: *Antonio aprende la gramática* (oración con dos actantes en la que el actante primario sí realiza la acción, por ende, no causativa) y *Pedro hace aprender la gramática a Antonio* (oración con tres actantes, Pedro, la gramática y Antonio, en la que el actante primario no realiza la acción, por ende, causativa) (Mourelle de Lema, 1981: 19).

A parte de los cientos de verbos que existen en español que expresan directamente una relación causal entre dos acontecimientos (*caer, comenzar, continuar, acabar, derribar, proseguir, disminuir, subir, bajar, avanzar, cambiar*, etc.) o indirectamente (es decir, de forma metafórica: *La nana durmió al bebé*), se deben tener en cuenta los verbos auxiliares, que pueden ser utilizados en una perífrasis verbal para indicar esa diátesis causativa: *hacer, dejar, mandar, ocasional, etc.*, siendo *hacer* el más común de todos ellos (Castellanos Armenta y Maldonado Soto, 2020: 6). Estos verbos auxiliares tienen la misma función (hacerle ver al lector que el sujeto no es el que realiza la acción) y, dependiendo del contexto, pueden llegar a ser intercambiables: *El presidente hizo derruir todos los monumentos franquistas del país*; *El presidente mandó derruir todos los monumentos franquistas del país*. Aunque también pueden no serlo: *El jurado mandó anular la votación*, *El jurado dejó anular la votación* (*ibidem*).

Por otro lado, muchos de los verbos en español que tienen un significado intrínseco de causatividad se forman a partir de adjetivos calificativos: de oscuro, oscurecer, de suave, suavizar, de peor, empeorar, de pequeño, empequeñecer (Martin, 2023: 4)

Aunque ya se ha afirmado que *hacer* es el verbo más común en oraciones causativas con perífrasis verbal, el verbo *dejar* cobra importancia debido al tema central de este artículo, pues es una de las posibles traducciones que tiene el verbo *lassen*.

Para entender el verbo *dejar* como verbo causativo es necesario explicar la distinción que hace Talmy (1988: 57) entre la causatividad negativa (en la que el causante no interviene en la acción del causado) y positiva (en la que el causante impone su fuerza física o mental sobre el causado para que actúe). En español, el verbo *dejar* suele utilizarse con un sentido de causatividad negativa (es decir, con el sentido de permisión y consentimiento) (Sus padres le permitieron volver al parque a jugar) (Castellanos Armenta y Maldonado Soto, 2020: 6). Sin embargo, esta investigación se centrará únicamente en aquellos verbos que presenten causatividad positiva. De todas formas, *dejar* también se puede utilizar como verbo causativo positivo, siempre que vaya unido a un participio o a un gerundio (*ibidem*). Ejemplos de este tipo de causatividad pueden ser:

*Recibió una puñalada que lo dejó agonizando.*

*La presión que su madre ejercía en ella me dejó asombrado.*

### **3.3. Comparación de la causatividad entre ambos idiomas**

A continuación, se expone la información necesaria que cubre uno de los objetivos de esta investigación: comparar la noción de causatividad entre el alemán y el español y ofrecer un conjunto de estrategias y procedimientos para su trasvase.

Volviendo a la única gramática comparada hasta la fecha (Gauger y Cartagena, 1989), esta ofrece una sola aclaración sobre la causatividad. El manual no explica de forma explícita la causativización (*Kausativierung*) en alemán, aunque sí menciona el uso causativo del pronombre reflexivo con valor de complemento indirecto y lo exemplifica con oraciones como *Isabel se limpia el cutis en ese salón de belleza* (Gauger y Cartagena, 1989: 414). El uso del pronombre reflexivo con valor de objeto indirecto (en este caso, *se*) será una de las opciones posibles para traducir el verbo *lassen* en su variante causativa.

Al no existir una bibliografía extensa que se encargue de comparar la noción de causatividad en ambos idiomas, en este artículo se propone una breve comparación con las similitudes y diferencias más evidentes de los elementos tratados en los puntos anteriores.

En ambos idiomas existen verbos auxiliares que se utilizan para expresar la causatividad, sin embargo, en alemán solo uno expresa esta intención (*lassen*), mientras que el español dispone de mayor variedad terminológica (*hacer, mandar, dejar, ocasionar, etc.*). Esto hace que, a la hora de traducir del alemán al español, sea necesario apoyarse en el contexto o en la realidad extralingüística para conocer la intención del sujeto y expresarla correctamente en español mediante un verbo auxiliar adecuado.

Por otro lado, en ambos idiomas existen verbos con un sentido causativo intrínseco: en alemán, verbos como *fällen* (*hacer caer*) o *tränken* (*abreviar/dar de beber*) (que suelen precisar una traducción al español mediante perifrasis causativa) (cf. 3.1); en español, sobre todo verbos que se originan a partir de adjetivos (*suavizar, aclarar, disminuir, etc.*) (cf. 3.2).

Además, tanto en español como en alemán es posible dotar a verbos no causativos intransitivos de un matiz causativo, por ejemplo, con el verbo *singen* en alemán (*Er hat das Kind in den Schlaf gesungen* – *Hizo que el niño se durmiera al cantarle*) o el verbo *dormir* en español (*La nana durmió al bebé*). Sin embargo, esto no quiere decir que la metáfora en un idioma funcione en el otro, pues la oración propuesta en alemán debe interpretarse y no traducirse de forma literal: *Cantó al niño hasta que se durmió* y no *\*Él ha cantado al niño en el sueño\** (cf. 3.2).

Tanto el español como el alemán disponen de expresiones idiomáticas y construcciones con verbos funcionales (*Funktionsverbgefüge*) que permiten mostrar una relación causal entre dos acontecimientos, el suceso causante y el causado (Behr, 2021: 124). Ejemplos de estas locuciones son *poner en duda* (*in Frage stellen*) o *hacer realidad* (*zur Ausführung bringen*).

Además, en ambos idiomas la causatividad hace que un verbo pase de tener un sentido intransitivo a uno transitivo (Cuervo Urisarri, 1992: v). En la oración *Der Babysitter ließ die Kinder hochgehen* (*El canguro hizo subir a los niños*), tanto *hochgehen lassen* como *hacer subir* tienen un significado transitivo, mientras que *hochgehen* y *subir* son verbos intransitivos.

El verbo *lassen* funciona como verbo perifrásitico en la formación del imperativo en primera persona del plural (*Lass uns heute etwas machen!*) y en español este tipo de construcción que funciona más como invitación que como orden también se puede formar mediante una perifrasis: *ir + a + verbo principal* (*Vamos a hacer algo hoy!*).

Por último, tanto en español como en alemán es posible explicitar la diátesis causativa (cf. 3.2) a través de un verbo auxiliar causativo (*Der Kaiser riß die Mauer nieder* - *El emperador derribó el muro*; *Der Kaiser ließ die Mauer niederreißen* - *El emperador mandó derribar el muro*).

### 3.4. Estrategias de traducción del verbo *lassen* al español

Ahora se ofrecen ciertas pautas y procedimientos de traducción del verbo *lassen* basados en la bibliografía disponible (Hurtado Albir, 2004; Vinay y Darbelnet, 1977). Estas no tienen por qué ser las únicas estrategias de traducción que se pueden utilizar para traducir el verbo *lassen* al español, pero son las que se han considerado más significativas, dados los puntos tratados anteriormente.

En primer lugar, en caso de encontrarse ante el verbo *lassen*, el traductor debe cerciorarse de si se trata de un verbo de significado completo o no, ya sea como verbo principal (*Ich lasse dir mein Buch* – *Te dejo mi libro*) o como parte de una perífrasis (*Die Eltern lassen ihre Kinder draußen spielen* – *Los padres dejan que su hijo juegue fuera*). Si se trata de un verbo de significado completo, el traductor buscará qué acepción del verbo *lassen* como *Vollverb* (cf. 3.2) es más adecuada para su traducción. En la primera oración, *lassen* se puede traducir, por ejemplo, por *dejar* o *prestar*, ya que la acepción de *lassen* que más concuerda es *conceder*, *poner a disposición*, *prestar* (*Te dejo/presto mi libro*). En la segunda oración, *lassen* se traducirá por *dejar* o *permitir*, ya que la acepción que más concuerda con la oración es *permitir que algo o alguien vaya a alguna parte* (*Los padres dejan que sus hijos jueguen fuera*). Muchas de las estrategias mencionadas en el manual de Hurtado pueden servirle de ayuda al traductor a la hora de traducir *lassen* como verbo de significado completo, pero la tarea de enumerar cada una de las estrategias posibles se debe obviar en este artículo, pues sería necesario un estudio mucho más exhaustivo.

En cuanto a *lassen* como alternativa léxica al imperativo, hay dos soluciones posibles. Por un lado, el traductor puede utilizar la estrategia de reducción, omitiendo el verbo *lassen* y conjugando el *Vollverb* en español. La otra posibilidad es utilizar la perífrasis *ir + a + verbo*. Un ejemplo de este uso de *lassen* es *Lass uns zusammen etwas kochen*. Haciendo uso de la primera estrategia, la frase se traduce como *Cocinemos algo juntos*. Con la segunda, *Vamos a cocinar algo juntos*.

Por otro lado, la estrategia de modulación, es decir, «el cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento» (Hurtado Albir, 2004: 258) es útil para hacer frente al uso del *lassen* reflexivo como sustituto de la *Vorgangspassiv* con significado de posibilidad (cf. 3). El traductor debe desechar la idea de traducirlo literalmente como *se deja* (excepto en casos muy específicos en los que se utilice de forma metafórica: *se deja comer*, por ejemplo) y entenderlo como *se puede* para poder traducirlo como una pasiva refleja. Un ejemplo sería: *Die Aufgaben lassen sich leicht lösen*, que se traduce como *Los ejercicios se pueden resolver fácilmente*.

A la hora de traducir una construcción con verbo funcional (*Funktionsverbgefüge*) con el verbo *lassen* (cf. 3.1), lo primero que debe hacer el traductor es darse cuenta de que no se está utilizando el verbo como *Vollverb*. Después, debe encontrar esta expresión en corpus lingüísticos o en herramientas como el *Refranero multilingüe*<sup>4</sup>. Tras haber comprendido el significado de la expresión, el traductor puede emplear la estrategia de equivalencia, «que da cuenta de una misma situación empleando una redacción completamente distinta» (Hurtado Albir, 2004: 258), y utilizar una unidad fraseológica<sup>5</sup> similar en español, omitir la expresión si se cree conveniente o hacer uso de la estrategia de compensación, que «...trata de introducir en otro lugar del texto un elemento de información o efecto estilístico que no ha podido ser colocado en el mismo sitio en el que aparece en el texto original» (Hurtado Albir, 2004: 258). Un ejemplo puede ser *außer Acht lassen*. De forma literal se traduce como *dejar fuera de vista*. Al acudir a corpus lingüísticos podemos encontrar traducciones

como *ignorar, pasar por alto, olvidarse de*. Dependiendo del contexto, el traductor elegirá la opción más adecuada.

Por último, para poder explicar los diferentes procedimientos de la traducción del verbo *lassen* como verbo causativo, se proponen varios ejemplos representativos de oraciones causativas con el verbo auxiliar *lassen*.

Oración uno: *Mein Bruder lässt seinen Bart trimmen*.

En este caso, el traductor dispone de dos opciones: la primera es la omisión de la diátesis causativa en el texto meta con el uso de un pronombre reflexivo con valor de complemento indirecto, porque considera que no es necesario explicitar si existe una tercera persona que haga esta tarea (*Mi hermano se recorta la barba*); la segunda es llevar a cabo una ampliación, que es posible «cuando la lengua de llegada utiliza un número mayor de significantes para cubrir una laguna...o para expresar mejor el significado de una palabra» (Hurtado Albir, 2004: 260), utilizando de nuevo un pronombre reflexivo, pero añadiendo un complemento circunstancial (*Mi hermano se recorta la barba en la peluquería*, por ejemplo). El traductor recurrirá a la ampliación cuando considere necesario hacer explícito que no es el sujeto de la oración quien realiza la acción.

Oración dos: *Der König ließ den Palast renovieren*.

En esta oración, el traductor no solo debe identificar la perifrasis causativa *renovieren lassen*, sino que también debe captar el matiz imperativo, que es esencial en la oración. En este caso, al igual que en la oración anterior, el traductor dispone de dos opciones: por un lado, omitir el carácter causativo porque considera que no es necesaria la explicitación (*El rey renovó el palacio*); por otro lado, transferir ambos matices (causativo e imperativo) con un verbo auxiliar, como puede ser *ordenar* o *mandar* (*El rey ordenó/mandó renovar el palacio*). Esta elección puede llegar a ser determinante para el sentido del texto. En un supuesto caso en el que este «rey» fuese omnípotente y el texto en alemán recalcarse (con un verbo causativo) que él delega la acción y no la ejecuta, este sentido debe explicitarse en español, pues si no se hace, puede ocasionarle problemas futuros al traductor.

Oración tres: *Nachdem sie die nötigen Papiere ausgefüllt hatten, ließen sie sich scheiden*.

*Sich scheiden lassen* es una construcción con verbo funcional (*Funktionsverbgefüge* o *FVG*) en forma de perifrasis verbal compuesta que utiliza el *lassen* de forma causativa (cf. 3.1). Este tipo de expresiones son fijas y dependerá del conocimiento lingüístico del propio traductor el conocerlas o no. En este caso, si conoce esta expresión en concreto, sabrá que se trata de una *FVG* y obviará el carácter causativo de *lassen*. Si no la conoce, lo más acertado es acudir a diccionarios monolingües que definan esta locución o buscar equivalentes en español en corpus lingüísticos. En la oración propuesta, *sich scheiden lassen* se traduce directamente en español como *divorciarse* (*Tras haber llenado los papeles necesarios, se divorciaron*), nunca como *\*Se hicieron/se mandaron/se dejaron divorciar\** o *\*Ellos dispusieron que se les divorciase\**. Esto se debe a que en las sociedades alemanas se pone de relieve que los juristas son los que llevan a cabo el proceso y no los solicitantes del divorcio, mientras que los hispanohablantes ponen el foco en las personas que quieren terminar su matrimonio.

## 4. RESULTADOS

Ahora se detallan los resultados de los dos instrumentos de evaluación: el pretest y el postest.

Para evitar desviar o confundir los resultados de las encuestas (cf. Metodología), la contabilización de aciertos y errores se basa fundamentalmente en comprobar si el alumno es capaz de transmitir el sentido correcto de la oración y de emplear con exactitud el verbo *lassen* en cada ocasión. No se tienen en cuenta otros errores, como las discordancias de número entre el sujeto y el verbo o las inadecuaciones relativas al tiempo verbal de la oración original.

Además, en relación con las oraciones propuestas con *lassen* causativo, los encuestados disponen de varias opciones: en las oraciones 5 y 6, pueden optar por explicitar o no el sentido causativo y, en la oración 4, por utilizar el verbo en su acepción de significado completo o en su función causativa. Para el cómputo de respuestas en estos casos solo se tienen en cuenta las oraciones correctas.

Se recuerdan ahora las oraciones propuestas en el pretest-postest y sus posibles traducciones al español.

Oración uno: Lass uns morgen zusammen kochen und ein leckeres Abendessen zubereiten. (Cocinemos algo mañana y preparemos una rica cena).

Oración dos: Seine Eltern ließen ihr Kind nicht draußen spielen, weil es zu gefährlich war. (Sus padres no dejaron a su hijo jugar fuera porque era demasiado peligroso).

Oración tres: Im Wald lassen sich viele Tiere wie Bären und Vögel beobachten. (En el bosque se pueden observar muchos animales, como osos y pájaros).

Oración cuatro: Der Lehrer hat die Schüler im Unterricht lernen lassen. (El profesor ha hecho que los alumnos estudien en clase o el profesor ha permitido que los alumnos estudien en clase).

Oración cinco: Mein Freund hat sich den Bart schneiden lassen. (Mi novio se ha recortado la barba).

Oración seis: Das Rathaus lässt die Straßen mit dem Steuergeld renovieren. (El ayuntamiento renueva las calles con el dinero de los impuestos).

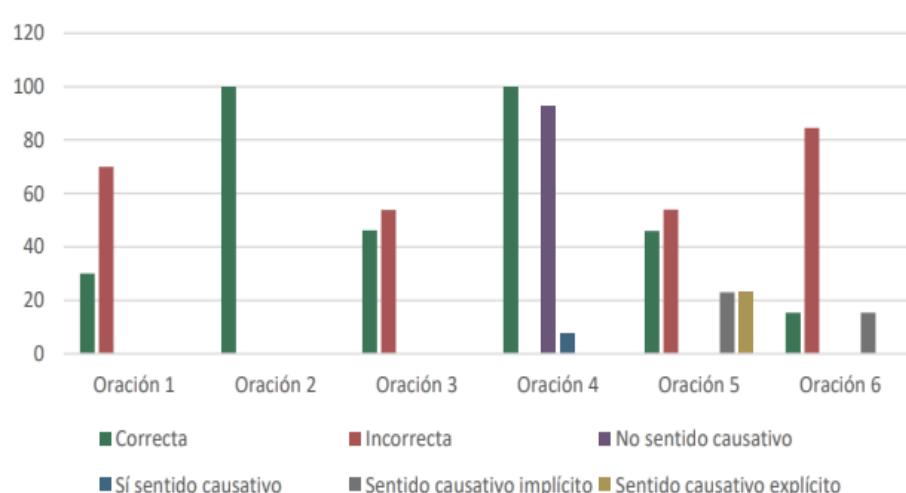


Gráfico 1. Pretest

Los datos obtenidos en el pretest muestran que el mayor porcentaje de ítems incorrectos se concentra en las oraciones en las que *lassen* se emplea como verbo causativo, como sustituto de la voz pasiva y en el modo imperativo. Se registró un

100 % de respuestas correctas en la oración 2 (la oración que emplea *lassen* como verbo de significado completo). Por otro lado, en la oración 4 solo una persona identificó su intención causativa (su respuesta ha sido: *El profesor tiene a los alumnos aprendiendo la lección*). Estos resultados del pretest demuestran que el conjunto del alumnado conocía previamente el verbo *lassen* y lo ha interpretado como verbo de significado completo en una de sus acepciones, aunque desconocía sus otras funciones.

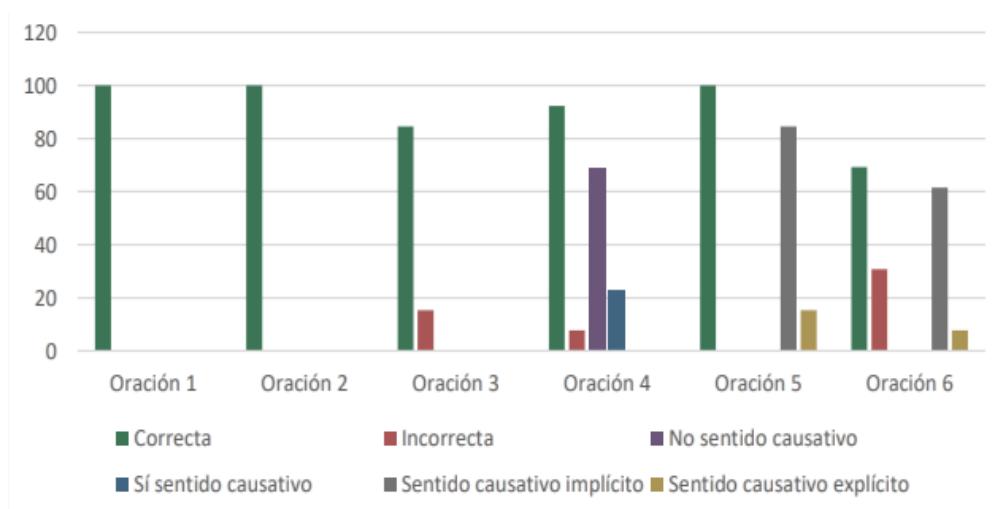


Gráfico 2. Postest

La comparación entre los resultados del pretest y los del postest evidencia una mejora significativa. Los progresos más perceptibles se encuentran en las oraciones 1 (con una mejora del 70 %), 3 (con una mejora del 38,5 %), 5 (con una mejora del 46 %) y 6 (con una mejora del 53,8 %), es decir, en todas aquellas en las que *lassen* no se utiliza como verbo de significado completo. Conviene señalar que, aunque los resultados muestran una mejora sustancial, el pretest y postest evidencian o que, en la mayoría de los casos, la explicación teórica no influyó significativamente en la elección de los encuestados respecto a la explicitación el matiz causativo de la oración.

A partir de los instrumentos de investigación aplicados en el cuasiexperimento, se puede afirmar que, antes de la explicación teórica, la mayoría de los encuestados desconocían los distintos valores semánticos del verbo *lassen* en alemán, tanto en sus usos como verbo de significado completo como en sus otras formas. Tras la explicación y la ejemplificación contextualizada de los usos de este verbo, la gran mayoría de los encuestados comprendieron la noción de causatividad y los distintos significados de *lassen* y fueron capaces de escribir oraciones que transmitían el sentido completo de la oración, ya fuese explicitando el matiz causativo o manteniéndolo implícito.

Por último, la aclaración de la noción de causatividad en la lengua materna de los estudiantes (en este caso el español) y de las distintas y posibles estrategias de traducción de esta cuestión grammatical puede contribuir a que los futuros traductores se familiaricen no solo con la polisemia léxica en el idioma extranjero, sino también con la diversidad de sus estructuras sintácticas.

## 5. CONCLUSIONES

Como se ha puesto de manifiesto en este artículo, la causatividad es una noción que requiere de un estudio más pormenorizado por parte de la gramática comparada, ya que apenas se dispone de bibliografía académica que proporcione explicaciones, técnicas de traducción o elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de trasvasar este matiz. Si bien es cierto que el manual de Gauger y Cartagena (1989) es una obra muy detallada de la gramática comparada, el manual solo menciona brevemente el uso del pronombre reflexivo de valor de complemento indirecto para expresar la causatividad.

En cuanto a la noción de causatividad en alemán, aunque hay mucha más bibliografía relativa a la causatividad y a los usos perifrásicos del verbo *lassen*, sería necesaria una investigación más minuciosa sobre las diversas formas de trasmisión de la causatividad: los verbos con significado intrínsecamente causativo, las estructuras con verbos funcionales (*Funktionsverbgefüge*) y el uso de verbos que en origen no tienen un sentido causativo, pero que al utilizarse de manera figurada se les puede dar ese matiz.

Además, en esta investigación se ha podido demostrar que la traducción del matiz de la causatividad del alemán al español depende en su mayor parte del contexto, de la realidad extralingüística y de otras normas gramaticales y culturales de las lenguas. Por lo tanto, las estrategias de traducción propuestas en este artículo pueden ayudar al traductor a la hora de trasvasar ese matiz que en ocasiones puede ser completamente trivial, pero que otras veces puede llegar a ser determinante.

Asimismo, el cuasiexperimento, aún de carácter heurístico, sienta las bases para investigaciones futuras que confirmen la necesidad de la enseñanza del matiz causativo y los distintos usos del verbo *lassen* en el aula de Alemán para traductores. La investigación no puede demostrar en sí una mejora en el conocimiento lingüístico de los encuestados debido a distintas variables (falta de periodicidad, alcance o grupo de control), pero sí confirma una mejora cuantitativa y cuantitativa inmediata en la calidad de la traducción de los ítems del instrumento de recogida de resultados.

## NOTAS

1 Todos los significados, artículos y citas en inglés o alemán han sido traducidos por el autor del artículo.

2 Un *Ersatzinfinitiv* (infinitivo sustitutivo) se utiliza siempre que un verbo modal (o semimodal) vaya acompañado de un verbo conjugado en un tiempo compuesto, como puede ser el *Perfekt* o el *Plusquamperfekt*, es decir, siempre que el verbo principal de la oración esté formado por una perífrasis verbal (Eggelte, 2020: 85). Para exemplificarlo se propone la oración Ich hatte dich heute nicht besuchen können. En este caso, *können* tiene la función de *Ersatzinfinitiv*.

3 La Real Academia Española no clasifica las construcciones «hacer + infinitivo» como perífrasis verbales, ya que *hacer* no es un verbo auxiliar, por lo que las denomina *predicados complejos* (Real Academia Española: s.f.). Sin embargo, en este artículo no se discernirá entre unos u otros verbos: si se hace referencia a las perífrasis causativas, también se estará incluyendo la construcción «hacer + infinitivo».

4 Recurso en línea del Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes en el que se recoge un amplio conjunto de paremias españolas con su correspondencia en diversas lenguas, entre ellas el alemán (Sevilla Muñoz y Zurdo Ayúcar, 2009) <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>.

5 Siguiendo la clasificación de M.ª Ángeles Solano (2012), que incluye también las paremias dentro de las unidades fraseológicas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alaminos, Antonio, & Castejón, Juan L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante.

Alvira Martín, Francisco, & Martínez Ramos, Emilio (1985). El efecto de los entrevistadores sobre las respuestas de los entrevistados, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, 219-256.

Bausewein, Karin (1990). *Akkusativobjekt, Akkusativsätze und Objektsprädikate im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Syntax und Semantik*. Niemeyer.

Behr, Janina (2021). *Konstruktionen mit lassen - Gebrauch und grammatische Bedeutung im heutigen Deutsch*. [Tesis de doctorado, Gottfried Wilhelm-Leibniz-Universität]. [https://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/123456789/11112/Dissertation\\_Behr.pdf?sequence=1&isAllo wed=y](https://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/123456789/11112/Dissertation_Behr.pdf?sequence=1&isAllo wed=y)

Cano Aguilar, Rafael (1977). Las construcciones causativas en español. *Boletín de la Real Academia Española*, 57(211), 221-258. <http://hdl.handle.net/11441/31030>

Cartagena, Nelson & Gauger, Hans M. (1989). *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. (Vol. 2). Dudenverlag.

Castellanos Armenta, Julieta & Maldonado Soto, Ricardo (2020). Dejar como verbo de causatividad positiva. *Anuario de Letras*, 8(1), 5-34. <https://doi.org/10.19130/iifl.adel.8.1.2020.1563>

Cercadillo López de Medrano, Mónica (2007). *Enseñanza del léxico en el aula de L2: los verbos funcionales generales*. [Memoria de Maestría, Universidad Internacional Menéndez Pelayo e Instituto Cervantes]. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:e68bb286-ca69-41f7-b964-5c0e6965c8c2/2010-bv-11-07cercadillo-pdf.pdf>

Cuervo Urisarri, Rufino J. (1992). *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Instituto Caro y Cuervo.

Dalmas, Martine & Gautier, Laurent (2018). Zur idiomatischen Komponente auffälliger kausativer Konstruktionen im Deutschen. *Linguistik Online*, 90, 145-162. DOI: [10.13092/lo.90.4321](https://doi.org/10.13092/lo.90.4321)

Díaz de Rada Igúzquiza, Vidal (2002). Tipos de encuestas y diseños de investigación. Universidad Pública de Navarra = Nafarroako Unibertsitate Publikoa.

Eggelte, Brigitte (2020). *Gramática alemana*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://www-digitaliapublishing-com.bucm.idm.oclc.org/a/101386>

Engel, Ulf (1988). Reviews. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 26(3), 249-257. <https://doi.org/10.1515/iral.1988.26.3.249>

Gunkel, Lutz (1999). Causatives in German. *Theoretical Linguistics*, 25(2-3), 133-160. <https://doi.org/10.1515/thli.1999.25.2-3.133>

Hurtado Albir, Amparo (2004). *Traducción y traductología: introducción a la traductología* (5.ª ed.). Cátedra.

López García, Fernando (2019). *Inacusatividad, agentividad y causatividad: propuesta de un paradigma causativo para el español* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/16801>

Martin, Fabienne (2023). *The Syntax of Causatives in the Romance Languages*. Oxford Research Encyclopedia. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.659>

Mourelle de Lema, Manuel (1981). Los verbos causativos en español. *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 36(1), 14-22.

Nedjalkov, Vladimir P. (1976). *Kausativkonstruktionen. Studien zur deutschen Grammatik*. (Vol. 4). Narr.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (s.f.). *Glosario de términos gramaticales*. [versión 1.0 en línea]. <https://www.rae.es/gtg>

Real Academia Española. Comisión de Gramática. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. (1.ª ed., 1.ª reimpr.). Espasa-Calpe.

Sevilla Muñoz, Julia & Zurdo Ayúcar, María T. (2009). *Refranero multilingüe*. Instituto Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>

Shibatani, Masayoshi (2002). Introduction. Some basic issues in the grammar of causation. *The Grammar of Causation and Interpersonal Manipulation*, 1-22.

Solano Rodríguez, María Á. (2012). Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación. *Paremia*, 21, 117-128.

Szatmári, Petra (2007). Zur Syntax und Semantik des Verbs "Lassen". *Neuphilologische Mitteilungen*, 108(4), 591-628.

Talmy, Leonard (1988). Force Dynamics in Language and Cognition. *Cognitive Science*, 12, 49-100.

Vinay, Jean P. & Darbelnet, Jean (1977). *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*. Didier.

## **El Ciclo Dinámico como marco interpretativo para lenguas de herencia**

### ***The Dynamic Cycle as an interpretative framework for heritage languages***

**Eva García Hernández**

*Universidad Nebrija*

[egarciah3@alumnos.nebrija.es](mailto:egarciah3@alumnos.nebrija.es)

#### **RESUMEN**

El mantenimiento de las lenguas de herencia ha sido abordado desde enfoques parciales que privilegian factores estructurales, afectivos, identitarios o ideológicos. Sin embargo, la literatura sigue mostrando una fragmentación conceptual que dificulta una comprensión integrada de los procesos que sostienen la continuidad lingüística. Este artículo presenta el Ciclo Dinámico del Mantenimiento de la Lengua de Herencia (CDM-LH), un marco interpretativo elaborado mediante síntesis teórica y razonamiento abductivo. El modelo articula tres dimensiones internas —afectividad y juicios lingüísticos, confianza comunicativa y conexión social— cuya interacción circular explica la variabilidad en la activación del español como lengua de herencia. Estas dimensiones se ven moduladas por factores externos como ideologías lingüísticas, políticas educativas, agencia familiar, prestigio de las variedades y contextos migratorios. El artículo expone la estructura del marco, sus fundamentos conceptuales y su potencial para interpretar trayectorias heterogéneas de hablantes de herencia. Asimismo, se discuten sus aportes, limitaciones y líneas futuras de investigación orientadas a su validación empírica.

**Palabras clave:** español como lengua de herencia; afectividad lingüística; confianza comunicativa; conexión social; continuidad lingüística.

#### **ABSTRACT**

*The maintenance of heritage languages has often been examined from partial perspectives that emphasize structural, affective, identity-related, or ideological factors. However, the literature still displays a conceptual fragmentation that limits an integrated understanding of the processes sustaining linguistic continuity. This article introduces the Dynamic Cycle of Heritage Language Maintenance (CDM-HL), an interpretive framework developed through theoretical synthesis and abductive reasoning. The model brings together three internal dimensions—linguistic affect and evaluative judgments, communicative confidence, and social connection—whose circular interaction explains variation in the activation of Spanish as a heritage language. These dimensions are shaped by external factors such as language ideologies, educational policies, family agency, variety prestige, and migratory contexts. The article outlines the structure of the framework, its conceptual foundations, and its usefulness for interpreting heterogeneous heritage-speaker trajectories. It also discusses the model's contributions, limitations, and future research directions aimed at empirical validation.*

**Keywords:** Spanish as a heritage language; linguistic affect; communicative confidence; social connection; linguistic continuity.

## 1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre las lenguas de herencia ha crecido de manera sostenida en las últimas décadas, impulsada por el interés en comprender cómo los hablantes mantienen, transforman o abandonan sus repertorios lingüísticos en contextos de migración y movilidad. En el caso del español, una lengua con una extensa presencia global, los estudios han documentado ampliamente fenómenos de transmisión intergeneracional, desplazamiento, variación, actitudes e ideologías lingüísticas en comunidades diversas. Sin embargo, este avance empírico contrasta con la dispersión conceptual existente: las aportaciones se desarrollan en marcos parcialmente aislados, lo que dificulta una comprensión integrada de los mecanismos que sostienen la continuidad lingüística.

Estos procesos operan simultáneamente en niveles micro (hogar y afectividad), meso (escuela y redes comunitarias) y macro (ideologías y políticas lingüísticas), lo que exige un enfoque integrador.

Los principales enfoques del campo ofrecen perspectivas valiosas, pero presentan limitaciones cuando se pretende explicar la complejidad del vínculo con la lengua de herencia. Los modelos de transmisión intergeneracional de Fishman se concentran en las dinámicas familiares, pero no integran de forma sistemática el papel de las emociones o de la legitimidad percibida. La teoría de los continuos de biliteracidad de Hornberger ilumina la dimensión ecológica del uso lingüístico, aunque no articula cómo las experiencias subjetivas condicionan la activación de esos espacios. La teoría de la inversión de Norton y los estudios sobre inseguridad lingüística destacan la agencia, la legitimidad y la percepción de competencia, pero sin conectarlas plenamente con los procesos afectivos. Finalmente, los trabajos sobre socialización bilingüe de He y Xiao explican cómo se transmiten prácticas lingüísticas y normativas, pero no las relacionan con la evaluación emocional ni con la autopercepción comunicativa.

En conjunto, estos enfoques describen piezas esenciales del mantenimiento lingüístico, pero no ofrecen un marco que permita comprender cómo interactúan entre sí. Esta ausencia se vuelve especialmente evidente en el contexto europeo, caracterizado por ecologías lingüísticas complejas: múltiples lenguas oficiales, políticas educativas heterogéneas, familias lingüísticamente mixtas y densidades variables de redes hispanohablantes. En estos entornos, el hogar, la escuela y el espacio social suelen corresponder a lenguas diferentes, lo que produce trayectorias lingüísticas no lineales y altamente sensibles a factores afectivos, identitarios y de reconocimiento social.

Ante esta fragmentación conceptual, el presente trabajo propone el Ciclo Dinámico del Mantenimiento de la Lengua de Herencia (CDM-LH), un marco interpretativo elaborado mediante síntesis teórica y razonamiento abductivo. Su contribución principal consiste en articular de manera relacional tres procesos internos que la literatura ha analizado por separado: (1) la afectividad lingüística y los juicios lingüísticos, (2) la confianza comunicativa y (3) la conexión social. Estas dimensiones se organizan en una estructura circular que refleja la naturaleza no lineal de las trayectorias lingüísticas y permite explicar cómo las emociones, la percepción de competencia y las oportunidades de uso se influyen mutuamente a lo largo del tiempo. El funcionamiento del ciclo está, a su vez, modulado por factores externos como las ideologías lingüísticas, las políticas educativas, la agencia familiar, el prestigio de las variedades y los contextos migratorios. Estas dimensiones emergen de la convergencia teórica revisada en la sección 3 y condensan procesos afectivos, comunicativos y sociales documentados en distintos niveles ecológicos.

La novedad del enfoque no reside en añadir nuevos factores al debate, sino en integrar perspectivas dispersas en un sistema explicativo único, capaz de mostrar cómo las distintas dimensiones se articulan en la experiencia real de los hablantes de herencia. El CDM-LH busca, así, avanzar hacia una comprensión más coherente de la continuidad lingüística y ofrecer una herramienta conceptual flexible para reinterpretar resultados previos y orientar futuras investigaciones.

El artículo se organiza del siguiente modo. La sección 2 describe la metodología conceptual y el proceso abductivo empleado. La sección 3 presenta cinco ejes teóricos cuya convergencia fundamenta el marco interpretativo. La sección 4 desarrolla las bases que justifican una estructura circular. La sección 5 expone el CDM-LH, con definiciones operativas, dimensiones internas, factores moduladores y su representación conceptual. La sección 6 discute sus aportes, limitaciones y posibilidades de aplicación. Finalmente, la sección 7 ofrece las conclusiones y señala líneas de investigación futura orientadas a validar y expandir este enfoque.

## **2. METODOLOGÍA CONCEPTUAL**

La construcción del Marco Interpretativo CDM-LH se llevó a cabo mediante una metodología de síntesis teórica y razonamiento abductivo, ampliamente utilizada en sociolingüística, psicolingüística y estudios de ideologías lingüísticas cuando el objetivo es integrar aportes dispersos sin generar datos empíricos nuevos.

### **2.1. Revisión teórica focalizada**

Se realizó una revisión conceptual orientada a identificar los marcos que actualmente explican dimensiones clave del mantenimiento lingüístico. Esta selección se guio por su relevancia explicativa para comprender la continuidad del español en contextos migratorios. De esta revisión se delimitaron cinco áreas teóricas centrales: transmisión intergeneracional y vitalidad lingüística; biliteracidad y ecologías del bilingüismo; afectividad lingüística y emociones; confianza comunicativa, inversión e inseguridad lingüística; e ideologías lingüísticas, políticas educativas y agencia familiar.

Estas líneas comparten constructos que, aunque estudiados por separado, apuntan a procesos interdependientes en la experiencia de los hablantes de herencia.

### **2.2. Identificación de convergencias conceptuales**

A partir de la revisión, se realizó un análisis conceptual comparativo para examinar cómo cada marco aborda fenómenos relacionados con las emociones asociadas a la lengua, la legitimidad y autoimagen lingüística, la participación social y oportunidades de uso, así como el reconocimiento institucional o comunitario.

Este análisis permitió identificar tres procesos internos comunes que atraviesan la literatura existente: la afectividad lingüística y juicios lingüísticos, la confianza comunicativa y la conexión social. Estos procesos emergen de marcos teóricos distintos, pero no habían sido articulados conjuntamente dentro de una misma estructura explicativa. Su convergencia constituye la base conceptual del CDM-LH.

### **2.3. Integración mediante razonamiento abductivo**

El razonamiento abductivo —entendido como un proceso inferencial que permite formular la explicación más plausible y coherente a partir de patrones conceptuales dispersos— facilitó la integración de hallazgos procedentes de tradiciones teóricas diversas. A partir del análisis comparativo, se observó que distintos marcos describen procesos que operan de manera interdependiente en la experiencia de los hablantes de herencia.

Los estudios sobre afectividad lingüística (Pavlenko; Dewaele) señalan que las emociones y actitudes modulan la motivación y la autoimagen lingüística. La teoría de la inversión y las investigaciones sobre seguridad/inseguridad lingüística (Norton; Labov) muestran que la percepción de legitimidad regula la participación y la exposición comunicativa. Y los enfoques de socialización bilingüe (He & Xiao) indican que la participación en redes hispanohablantes transforma, a su vez, las emociones y juicios asociados al repertorio.

La integración abductiva de estos patrones permitió inferir una estructura explicativa común y más parsimoniosa: la afectividad lingüística influye en la confianza comunicativa; la confianza condiciona la participación social; y la participación reconfigura la experiencia afectiva y los juicios lingüísticos.

Esta dinámica circular constituye el núcleo del Marco Interpretativo CDM-LH. La integración abductiva se apoyó en la lectura transversal de los niveles micro, meso y macro identificados en la literatura, permitiendo derivar las tres dimensiones internas del CDM-LH.

### **2.4. Alcance y propósito del Marco Interpretativo CDM-LH**

El CDM-LH se concibe como un marco interpretativo relacional que organiza dimensiones ya documentadas en la literatura y las articula en un sistema dinámico. No aspira a sustituir modelos consolidados (Fishman, Hornberger, Norton, He & Xiao), sino a sintetizar aportes complementarios, ofrecer una estructura coherente para interpretar trayectorias de mantenimiento lingüístico y facilitar la formulación de hipótesis operativas para estudios empíricos futuros.

Su diseño flexible lo hace aplicable a ecologías lingüísticas diversas, especialmente a las europeas, donde la coexistencia de lenguas y políticas heterogéneas exige marcos explicativos dinámicos.

## **3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: CINCO EJES TEÓRICOS**

A fin de situar el Marco Interpretativo CDM-LH dentro del panorama actual de los estudios sobre lenguas de herencia, esta sección presenta un estado de la cuestión organizado en torno a cinco ejes teóricos que han configurado las principales líneas de investigación del campo. Aunque estas perspectivas han evolucionado de manera parcialmente independiente, en conjunto permiten observar cómo los procesos lingüísticos se distribuyen y se negocian en distintos niveles ecológicos: micro (hogar, afectividad, prácticas familiares), meso (escuela, comunidad, redes de uso) y macro (políticas lingüísticas, ideologías, estatus sociolingüístico).

Estos niveles no constituyen dimensiones internas del CDM-LH, pero ofrecen el andamiaje ecológico que permite comprender dónde se sitúan y cómo se activan los procesos analizados posteriormente en el ciclo. Esta distinción es clave para evitar

solapamientos conceptuales: los niveles describen contextos de funcionamiento, mientras que el CDM-LH organiza procesos internos del hablante. El análisis de estos cinco ejes mostrará, además, que la interacción entre niveles —micro, meso y macro— es indispensable para interpretar los continuos de biliteracidad (sección 3.2) y para entender cómo dichas ecologías condicionan, apoyan o tensionan las tres dimensiones internas del CDM-LH.

### 3.1. Vitalidad intergeneracional y transmisión (niveles micro-meso)

Los estudios sobre transmisión lingüística, iniciados por Fishman (1991) y ampliados por investigaciones recientes en políticas familiares de lenguaje, han mostrado que el hogar constituye el núcleo del mantenimiento de las lenguas de herencia. En el caso del español, esta transmisión se sostiene en prácticas cotidianas, dinámicas afectivas y rutinas comunicativas que configuran la ecología íntima del hablante.

La revisión de DeMelo (2014) —desarrollada en Montreal, pero especialmente pertinente para ecologías europeas comparables— identifica tres conjuntos de factores que articulan la vitalidad del español en los niveles micro y meso de la transmisión lingüística de la lengua de herencia. En el nivel micro, las prácticas de uso en el hogar incluyen rutinas lingüísticas familiares, la frecuencia del español, actividades compartidas y el tono afectivo asociado a su uso. En el nivel meso, las configuraciones institucionales abarcan escuelas, programas de lengua de herencia y asociaciones culturales que habilitan o restringen el uso del español y que, aunque operan fuera del hogar, suelen depender de decisiones parentales. También en el nivel meso se sitúan los recursos disponibles, tales como materiales, apoyos, redes y actividades extracurriculares que facilitan —de manera desigual entre barrios y familias— la continuidad del español.

A diferencia de modelos lineales, estos estudios muestran que la transmisión se sostiene, se transforma o se erosiona según la articulación entre ecologías familiares y contextos educativos y comunitarios. Este enfoque resulta especialmente relevante para Europa, donde la heterogeneidad de redes hispanohablantes, políticas lingüísticas diversas y densidades migratorias variables genera oportunidades de continuidad igualmente desiguales. La siguiente figura resume visualmente los elementos ecológicos descritos en este eje.



Figura 1. Factores micro y meso que configuran la vitalidad intergeneracional del español como lengua de herencia. Elaboración propia a partir de DeMelo (2014).

*Nota.* En la figura, el azul turquesa representa el nivel micro y el naranja el nivel meso.

Esta representación se limita a los niveles micro y meso, y muestra los elementos ecológicos descritos en este eje. La integración dinámica de estos niveles con los procesos internos del hablante —afectividad, confianza y conexión social— se desarrolla de forma articulada en el CDM-LH (sección 5).

Estas dinámicas de transmisión se insertan en ecologías multilingües donde los espacios, recursos y formas de alfabetización se distribuyen de manera desigual. Esto conduce al segundo eje teórico: los continuos de biliteracidad.

### 3.2. Biliteracidad y ecologías multilingües (niveles meso-macro)

La teoría de los continuos de biliteracidad (Hornberger, 2003) propone que los repertorios bilingües y biliterados se desarrollan en la intersección dinámica de distintos espacios socioculturales (hogar, escuela, comunidad), modos de uso (oral-escrito, recepción-producción, L1-L2) y prácticas de alfabetización. Esta perspectiva ecológica resulta especialmente pertinente para los hablantes de español de herencia en Europa, donde la interacción entre políticas lingüísticas, disponibilidad de redes y acceso desigual a programas de mantenimiento configura trayectorias muy variables.

En esta propuesta, cada continuo se organiza entre dos polos que no son equivalentes en términos de legitimidad social. En uno se sitúan prácticas más locales, familiares u orales; en el otro, prácticas más institucionales, estandarizadas y escolarizadas. Esta asimetría permite comprender cómo muchos usos característicos del español de herencia —más familiares, comunitarios o informales— se ubican en segmentos de menor legitimidad, mientras que los usos formales, escritos y académicos de la lengua dominante ocupan posiciones de mayor validación social.

La siguiente tabla sintetiza los principales continuos de biliteracidad en una versión adaptada al contexto europeo:

Continuo	Extremo de menor legitimidad	Extremo de mayor legitimidad
1. Contexto sociocultural	Micro: hogar, comunidad local, entornos informales	Macro: instituciones oficiales, educación formal, sociedad dominante
2. Medios / forma de alfabetización	Oralidad, modos multimodales, registros no estandarizados, prácticas informales	Escritura, literacidad escolar, registro estándar, usos académicos
3. Desarrollo de la biliteracidad	Lengua minoritaria / L1 doméstica: usos receptivos, cotidianos o informales	Lengua dominante / L2 institucional: usos formales, escritos, académicos
4. Contenido (dimensión presente en versiones ampliadas del modelo)	Saberes culturales, comunitarios y cotidianos	Contenidos institucionales, normativos y estandarizados

Tabla 1. Continuos de biliteracidad (adaptado de Hornberger, 2003; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000).

*Nota.* El cuarto continuo (“Contenido”) procede de las ampliaciones teóricas desarrolladas por Hornberger & Skilton-Sylvester (2000), que extienden el modelo original de los continuos de biliteracidad.

En el contexto europeo, estos continuos se manifiestan en procesos cotidianos en los que el hablante asocia la L1 doméstica con afecto, pertenencia familiar e identidad

migrante; vincula la L2 dominante con prestigio, éxito académico e integración social; emplea el español principalmente en espacios informales y comunitarios; utiliza la lengua dominante en ámbitos escolares, administrativos o institucionales; y actúa como mediador intercultural al traducir normas escolares o expectativas sociales para su familia.

En conjunto, este eje evidencia que los recursos y oportunidades de uso se distribuyen de manera desigual, configurando escenarios donde las emociones, los juicios y la participación social adquieren un peso determinante. Estos continuos se articulan con las dinámicas afectivas y de legitimidad revisadas en el eje anterior y anticipan la importancia de los procesos de socialización bilingüe desarrollados en el eje 3.5. Así, permiten comprender cómo los hablantes se desplazan entre espacios y prácticas con distintos grados de legitimidad, afectando directamente a las tres dimensiones internas del CDM-LH: la afectividad y los juicios lingüísticos, la confianza comunicativa y la conexión social.

### **3.3. Afectividad lingüística, emociones e identidad (nivel micro)**

Los estudios sobre afectividad lingüística —representados por Dewaele, Pavlenko y Gardner— muestran que las emociones asociadas al uso del español (orgullo, cercanía, inseguridad, vergüenza, identificación) influyen decisivamente en la motivación y en la orientación del hablante hacia su lengua de herencia. Estas emociones forman parte de un componente evaluativo más amplio, donde los juicios lingüísticos —como los analizados por Bosch (2022)— afectan directamente a la autoestima lingüística y a la legitimidad percibida.

Este conjunto emocional y evaluativo también se vincula con los procesos identitarios descritos por Bucholtz y Hall (2005), quienes destacan que la identidad lingüística se negocia en la interacción y se construye mediante prácticas sociales donde la lengua actúa como marcador del yo.

En síntesis, este eje muestra que las emociones, los juicios valorativos y los posicionamientos identitarios constituyen la base subjetiva de la relación con el español. Estas dinámicas —situadas principalmente en el nivel micro— sustentan la dimensión de Afectividad y Juicios Lingüísticos (AFJ) del CDM-LH y preparan el terreno para comprender cómo esta experiencia afectiva influye en la confianza comunicativa, revisada en el siguiente eje.

### **3.4. Confianza comunicativa, inversión e inseguridad lingüística (nivel micro-meso)**

La teoría de la inversión desarrollada por Norton (2013) entiende el aprendizaje y uso de una lengua como prácticas orientadas a acceder a identidades y a capitales sociales legítimos. Desde esta perspectiva, participar en interacciones no depende únicamente de la competencia lingüística, sino de la posibilidad de ser reconocido como interlocutor válido.

Este planteamiento se articula con los estudios sobre seguridad e inseguridad lingüística —iniciados por Labov y ampliados por Ali, Smith & Li— que muestran cómo las experiencias previas de validación, corrección o sanción modelan la percepción subjetiva de legitimidad y suficiencia.

En este marco, la confianza comunicativa emerge como un proceso clave situado entre los niveles micro y meso: expresa la percepción de autoeficacia, legitimidad y capacidad para usar el español en distintos entornos. Su desarrollo depende tanto de experiencias afectivas (AFJ, eje 3.3) como de las ecologías institucionales y comunitarias donde se interactúa (ejes 3.1 y 3.2).

En conjunto, este eje evidencia que la participación lingüística se apoya en la dinámica entre emociones, juicios y experiencias de reconocimiento. Así, la confianza comunicativa constituye la segunda dimensión interna del CDM-LH y enlaza directamente con los procesos de socialización bilingüe y los marcos ideológicos revisados en el eje siguiente.

### **3.5. Socialización bilingüe, ideologías y agencia familiar (nivel meso-macro)**

Los enfoques de socialización bilingüe (He & Xiao, 2019) sostienen que las lenguas de herencia se aprenden y practican en actividades que integran roles, expectativas, vínculos familiares y participación en redes comunitarias. Estos procesos, situados en niveles meso y macro, explican cómo las oportunidades reales de usar el español se distribuyen de manera desigual y dependen de configuraciones socioculturales específicas.

Los estudios sobre ideologías lingüísticas (Woolard, 1998; Otheguy & Zentella, 2012) muestran cómo discursos sociales sobre prestigio, corrección o autenticidad influyen en las decisiones familiares, en la autopercepción de los hablantes y en la legitimidad atribuida a diferentes variedades del español. Asimismo, las políticas educativas y los recursos institucionales amplían o restringen los espacios de participación.

Este eje complementa a los anteriores al mostrar que la conexión social —tercera dimensión del CDM-LH— depende de cómo se organizan las redes, las ideologías y las prácticas comunitarias. Además, articula los procesos revisados en 3.1 (transmisión), 3.2 (recursos/continuos de biliteracidad), 3.3 (afectividad) y 3.4 (confianza), ofreciendo una visión integral del entorno sociolingüístico del hablante de herencia.

En conjunto, los cinco ejes teóricos muestran que la continuidad del español como lengua de herencia emerge de la interacción entre dinámicas familiares, prácticas afectivas, ecologías de biliteracidad, percepciones de legitimidad y oportunidades de socialización. Esta convergencia conceptual pone de relieve la necesidad de un marco integrador capaz de articular estos procesos, lo que conduce directamente a la fundamentación del enfoque circular desarrollada en la sección 4.

## **4. BASES PARA UN MARCO INTERPRETATIVO INTEGRADOR**

Partiendo de los elementos conceptuales revisados en la sección anterior, esta sección expone las bases que justifican la necesidad de un marco interpretativo integrador para comprender la continuidad del español como lengua de herencia. Para ello, se analizan, en primer lugar, las limitaciones de los enfoques lineales; posteriormente, las convergencias conceptuales detectadas entre tradiciones teóricas diversas; a continuación, se justifica la adopción de una estructura circular; y, finalmente, se introduce la lógica circunpleja que articula la relación dinámica entre afecto, identidad y socialización, fundamento central del CDM-LH.

Los cinco ejes revisados muestran que los procesos ligados al mantenimiento del español operan simultáneamente en niveles micro, meso y macro, y que sus efectos se actualizan en dinámicas afectivas, comunicativas y sociales que interactúan de manera continua.

### **4.1. Limitaciones de los enfoques lineales**

Los modelos clásicos sobre el mantenimiento de lenguas de herencia suelen organizar los factores implicados en secuencias causales del tipo transmisión → competencia → uso, o

familia → escuela → comunidad. Aunque estos enfoques han permitido identificar variables fundamentales, presentan limitaciones importantes, pues no captan la naturaleza fluctuante de las trayectorias bilingües en contextos migratorios, no explican adecuadamente los avances, retrocesos y reajustes constantes que generan las experiencias afectivas, y tienden a separar dimensiones que en la práctica están profundamente entrelazadas, como la emoción, la legitimidad, la participación y las ideologías.

Estas limitaciones se vuelven más visibles cuando se consideran conjuntamente los niveles micro (hogar y afectividad), meso (escuela y redes) y macro (ideologías y políticas), que actúan de manera simultánea en las trayectorias de los hablantes. En ecologías multilingües, especialmente las europeas, la relación con la lengua de herencia no sigue un desarrollo lineal: cambia en función de vivencias personales, disponibilidad de espacios de uso, discursos externos o transformaciones en la identidad. Esta variabilidad exige un marco capaz de representar la no-linealidad del proceso.

## **4.2. Convergencias conceptuales detectadas**

La revisión teórica muestra que distintas tradiciones académicas —aunque trabajen con metodologías y objetos diferentes— describen procesos que en realidad operan de manera interdependiente en la experiencia del hablante de herencia. Entre estas coincidencias destacan la afectividad lingüística y los juicios evaluativos, puesto que la literatura muestra que las emociones (Pavlenko; Dewaele) y los juicios valorativos sobre el repertorio (Bosch) influyen en la autoimagen lingüística y en la disposición al uso. También aparece de forma consistente la confianza comunicativa, ya que la teoría de la inversión y los estudios sobre seguridad lingüística (Norton; Labov) explican cómo la percepción de legitimidad regula la participación. Finalmente, los estudios sobre socialización bilingüe (He & Xiao) evidencian que las oportunidades de interacción modifican los afectos y los posicionamientos identitarios.

Estas coincidencias conceptuales permiten observar que la continuidad del español depende simultáneamente de cómo el hablante siente la lengua, de cuánta seguridad percibe al usarla y de las oportunidades reales de participar en espacios significativos. Este triángulo teórico constituye la base del Marco Interpretativo CDM-LH. Los ejes teóricos descritos en la sección anterior muestran, además, que estos tres procesos —afectividad y juicios lingüísticos, confianza comunicativa y conexión social— se construyen en la intersección dinámica de niveles micro, meso y macro, lo que refuerza la necesidad de un enfoque que capture dichas interdependencias.

## **4.3. Justificación de una estructura circular**

La integración abductiva de los patrones observados muestra que afectividad, confianza y socialización no forman una secuencia, sino un sistema dinámico. Por ello, una estructura circular resulta más adecuada que un modelo lineal, ya que permite representar interdependencias entre dimensiones, retroalimentaciones continuas, trayectorias divergentes o fluctuantes y efectos de factores externos en cualquier punto del ciclo.

En esta estructura circular, la afectividad lingüística y los juicios evaluativos influyen en la confianza comunicativa; la confianza condiciona la participación en redes sociales de uso; y la participación transforma las experiencias afectivas y los juicios, alimentando nuevamente el ciclo. Este funcionamiento refleja la realidad documentada por la literatura: el vínculo con la lengua de herencia se construye, se reajusta y se renegocia de forma

continua. La lógica circular resulta especialmente adecuada para integrar las tres dimensiones internas del CDM-LH —Afectividad y Juicios Lingüísticos, Confianza Comunicativa y Conexión Social— que emergen directamente de los patrones revisados en los ejes teóricos previos.

#### **4.4. Lógica circumpleja: afecto → identidad → socialización**

La estructura circular del CDM-LH se inspira en enfoques circumplejos aplicados en la psicología de las emociones y en los estudios identitarios, que representan los procesos como sistemas no lineales con múltiples interdependencias, lo cual resulta especialmente adecuado para explicar cómo el afecto lingüístico influye en la identidad y la orientación hacia la lengua, cómo la identidad condiciona la legitimidad percibida para participar y cómo la socialización retroalimenta la experiencia emocional y los juicios evaluativos.

Estos procesos no se desarrollan de forma aislada, sino en la interacción entre experiencias familiares (micro), ecologías educativas y comunitarias (meso) y marcos ideológicos e institucionales (macro), lo que refuerza la necesidad de un marco que capture dicha articulación. La lógica circumpleja permite visualizar trayectorias que pueden avanzar cuando existen apoyos sociales o afectivos, estancarse cuando la legitimidad percibida disminuye o reconfigurarse ante nuevas experiencias de socialización, contacto transnacional o discursos ideológicos.

En síntesis, esta fundamentación teórica muestra que la continuidad del español como lengua de herencia se sostiene en procesos afectivos, comunicativos y sociales profundamente entrelazados. La adopción de una estructura circular y relacional permite representar con mayor fidelidad la complejidad que documentan los estudios contemporáneos sobre bilingüismo y multilingüismo. Sobre esta base se desarrolla, en la sección siguiente, el Marco Interpretativo CDM-LH y su estructura interna.

### **5. EL CICLO DINÁMICO DEL MANTENIMIENTO DE LA LENGUA DE HERENCIA (CDM-LH)**

El Ciclo Dinámico del Mantenimiento de la Lengua de Herencia (CDM-LH) propone un marco conceptual orientado a explicar cómo se configura y sostiene el vínculo con la lengua de herencia a través de tres procesos internos interdependientes: (1) afectividad lingüística y juicios lingüísticos, (2) confianza comunicativa y (3) conexión social. Estas dimensiones emergen de la convergencia de las principales líneas teóricas revisadas y se articulan en una estructura circular modulada por un conjunto de factores externos. La presente sección expone sus definiciones operativas, desarrolla cada dimensión y describe los factores moduladores y la representación gráfica del marco.

#### **5.1. Definiciones operativas y aclaración conceptual**

Con el fin de reforzar la claridad conceptual y facilitar futuras operacionalizaciones empíricas, se presentan a continuación las definiciones operativas de los elementos centrales del marco. Estas definiciones derivan de la síntesis abductiva realizada a partir de estudios sobre identidad lingüística (Kramsch; Norton), afectividad y emociones lingüísticas (Dewaele; Pavlenko), confianza comunicativa (MacIntyre; Clément), y socialización bilingüe (He & Xiao). Estas tres dimensiones derivan directamente de las dinámicas identificadas en

los cinco ejes teóricos revisados, y condensan los procesos afectivos, comunicativos y sociales que se activan en los niveles micro, meso y macro de la experiencia lingüística.

#### *5.1.1. Afectividad lingüística y juicios lingüísticos*

Se entiende por afectividad lingüística el conjunto de emociones y actitudes asociadas al español como lengua de herencia (orgullo, cercanía, vulnerabilidad, inseguridad, identificación). Los juicios lingüísticos son las valoraciones que el hablante elabora sobre la legitimidad, corrección o idoneidad de su repertorio lingüístico. Ambos elementos componen una misma dimensión porque operan de manera inseparable en la orientación emocional y evaluativa hacia el español. Esta dimensión recoge procesos característicos del nivel micro, pero se ve modulada por dinámicas meso y macro que influyen en la valoración social del español.

#### *5.1.2. Confianza comunicativa*

La confianza comunicativa es la percepción subjetiva de capacidad, suficiencia y legitimidad para usar el español en distintos contextos sociales. No alude a la competencia objetiva, sino a la seguridad para participar y para exponerse lingüísticamente, en línea con la literatura sobre seguridad/inseguridad lingüística y teoría de la inversión. Su desarrollo ocupa el cruce entre niveles micro y meso, pues depende tanto de las experiencias afectivas previas como de la disponibilidad de espacios legitimadores de uso.

#### *5.1.3. Conexión social*

La conexión social refiere a los espacios y prácticas en los que el hablante usa el español para interactuar, construir pertenencia y mantener vínculos significativos (hogar, redes comunitarias, amistades bilingües, actividades culturales o escolares). Esta dimensión se vincula especialmente con los niveles meso y macro, donde se organizan las redes, los discursos y las oportunidades reales de participación.

#### *5.1.4. Dimensiones internas vs. factores moduladores*

Las tres dimensiones internas constituyen procesos dinámicos que operan dentro de la experiencia del hablante (psicolingüísticos, identitarios y sociocomunicativos). Los factores moduladores son fuerzas externas —ideologías, políticas, familias, variedades, contextos migratorios— que alteran la intensidad, dirección o estabilidad del ciclo, pero no forman parte del núcleo del proceso.

### **5.2. Dimensión 1: Afectividad lingüística y juicios lingüísticos**

Esta dimensión constituye el punto de partida del ciclo. La afectividad lingüística comprende las emociones que el hablante asocia al español —identificación, orgullo, cercanía, pero también vulnerabilidad o inseguridad— mientras que los juicios lingüísticos remiten a creencias sobre la idoneidad o legitimidad del propio repertorio. Ambos elementos influyen directamente en la orientación hacia el uso del idioma y modelan la valoración del vínculo emocional e identitario con la lengua de herencia.

La investigación previa ha mostrado que los juicios valorativos afectan la autoestima lingüística y la disposición al uso (Bosch 2022; Ainciburu et al. 2023). Emociones positivas

tienden a fortalecer la motivación y la identificación con el idioma, mientras que emociones negativas pueden erosionar la conexión afectiva y disminuir la participación lingüística. Esta dimensión actúa, así como motor inicial que condiciona la dinámica del ciclo.

### **5.3. Dimensión 2: Confianza comunicativa**

La confianza comunicativa describe la percepción subjetiva de capacidad para usar el español de forma efectiva y legítima en distintos entornos. Está influida por la experiencia previa, los juicios lingüísticos, la seguridad para exponerse y la disponibilidad de reconocimiento social. En el CDM-LH, la confianza comunicativa funciona como puente entre la afectividad lingüística y la conexión social. Cuando las emociones y valoraciones son positivas, la confianza aumenta y favorece la participación; cuando son negativas, la confianza disminuye y puede provocar evitación lingüística incluso en hablantes con un dominio elevado del idioma. Esta dimensión explica por qué la continuidad del español no depende únicamente de habilidades lingüísticas objetivas, sino del clima emocional y social que sostiene su uso.

### **5.4. Dimensión 3: Conexión social**

La conexión social comprende los espacios en los que el hablante utiliza el español para interactuar y construir vínculos significativos: el hogar, la familia extensa, amistades bilingües, redes comunitarias, actividades extracurriculares o prácticas culturales. La participación en estos contextos produce una retroalimentación directa sobre las otras dimensiones: refuerza la afectividad positiva y los juicios de legitimidad, fortalece la confianza comunicativa y sostiene la continuidad del idioma mediante prácticas reales de uso. La literatura ha mostrado que los entornos que valoran y legitiman la lengua de herencia favorecen su mantenimiento y su integración en la identidad del hablante (Ainciburu et al. 2023; He & Xiao 2019).

### **5.5. Factores moduladores del ciclo**

Los factores moduladores son elementos externos que influyen en cualquier punto del ciclo y pueden intensificar, debilitar o redirigir sus dinámicas. Estos factores adoptan formas diversas en ámbitos ideológicos, institucionales, familiares y sociolingüísticos. Incluyen ideologías lingüísticas que afectan percepciones de prestigio y legitimidad; políticas educativas y recursos institucionales que posibilitan o restringen espacios de uso; decisiones familiares vinculadas a prácticas lingüísticas y vínculos transnacionales; percepciones sociolingüísticas sobre variedades del español que inciden en la autolegitimación; y contextos migratorios o de movilidad que configuran redes, duración de estancia e integración social. Aunque no forman parte de las dimensiones internas, explican la variabilidad entre hablantes y la diversidad de trayectorias documentadas.

### **5.6. Representación conceptual y visual del ciclo**

El Ciclo Dinámico del Mantenimiento de la Lengua de Herencia (CDM-LH) puede visualizarse como un sistema circular compuesto por tres nodos interconectados —afectividad y juicios lingüísticos, confianza comunicativa y conexión social— cuya interacción genera la dinámica del mantenimiento del español como lengua de herencia.

### 5.6.1. Codificación cromática y diseño de la figura central

Para reforzar la claridad interpretativa del esquema (véase Figura 2), se incorporó una codificación cromática basada en principios de la Psicología del Color (Eiseman, 2000; Wright, 2008). La selección cromática busca reflejar de manera intuitiva las propiedades emocionales y relacionales asociadas a cada dimensión del ciclo. El azul turquesa, asignado a la dimensión de Afectividad y Juicios Lingüísticos, se vincula tradicionalmente con la calma, la estabilidad emocional y la sensación de bienestar, cualidades adecuadas para representar la orientación afectiva y evaluativa hacia la lengua de herencia. El violeta medio, correspondiente a la Confianza Comunicativa, se asocia con la introspección, autoeficacia y percepción de legitimidad, propiedades coherentes con la dimensión subjetiva de seguridad comunicativa. El naranja cálido, empleado para la Conexión Social, remite a energía, dinamismo y participación activa, lo que lo convierte en un color idóneo para simbolizar la interacción social y los espacios de uso del español.

Esta codificación visual permite distinguir claramente cada dimensión dentro del esquema y facilita seguir el recorrido del ciclo, haciendo más accesible la interpretación de su dinámica interna. En el núcleo del ciclo se sitúa una figura central que simboliza al Hablante de Lengua de Herencia (HH). Esta figura consiste en tres siluetas minimalistas que interactúan, presentadas en un tono neutro. El grupo de tres representa la experiencia compleja y simultánea del HH al integrar los tres pilares del ciclo. Cada postura dentro del conjunto simboliza la activación constante de las dimensiones: la postura de juicio/reflexión refleja la Afectividad y Juicios Lingüísticos; la postura de explicación activa simboliza la Confianza Comunicativa; y la postura de afirmación/validación representa la Conexión Social. Esta elección pretende enfatizar la naturaleza intrínsecamente social y relacional del mantenimiento lingüístico, evitando competir visualmente con la codificación cromática principal.

### 5.6.2. Representación visual de los factores moduladores

En torno al círculo de interconexión del CDM-LH se sitúan los factores moduladores (ideologías lingüísticas, políticas educativas, prestigio social de la variedad, agencia familiar y contexto migratorio y movilidad) representados como elementos externos capaces de alterar, reforzar o redirigir el flujo del ciclo. La figura siguiente muestra, así, la interdependencia entre las dimensiones internas del ciclo y la influencia continua de los factores externos, ilustrando la no linealidad de las trayectorias lingüísticas.

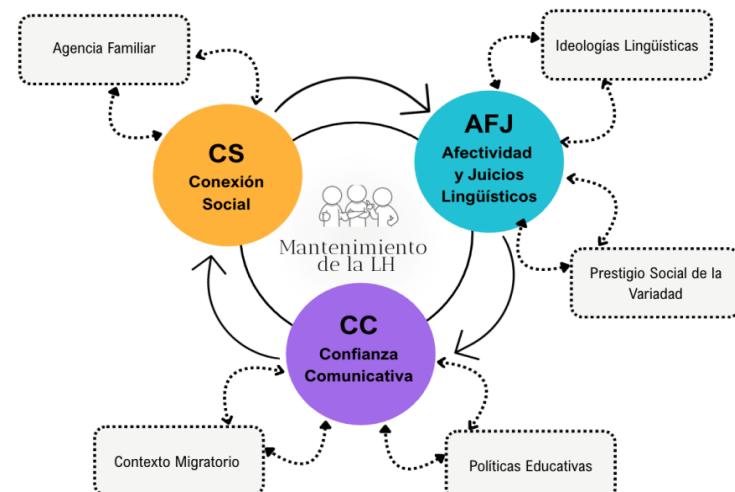


Figura 2. Representación visual del Ciclo Dinámico del Mantenimiento de la Lengua de Herencia (CDM-LH), con sus tres dimensiones internas y los factores moduladores externos. Elaboración propia.

El diseño visual refleja, además, la articulación entre niveles micro, meso y macro señalada en los ejes teóricos, mostrando cómo los factores moduladores inciden en cualquier punto del ciclo.

## 6. DISCUSIÓN

El Marco Interpretativo CDM-LH articula tres procesos internos —afectividad lingüística y juicios lingüísticos, confianza comunicativa y conexión social— en una lógica circular que permite comprender el mantenimiento del español más allá de secuencias lineales tradicionales. Esta propuesta dialoga con marcos previos ampliamente consolidados, pero aporta una explicación relacional que permite integrar dimensiones que, en la literatura, suelen analizarse por separado. La síntesis abductiva realizada a partir de los cinco ejes teóricos muestra que los procesos afectivos, comunicativos y sociales no solo coexisten, sino que interactúan de manera continua en diferentes niveles ecológicos, lo que justifica la estructura circular del CDM-LH.

En relación con los modelos de transmisión intergeneracional, como los propuestos por Fishman, el CDM-LH coincide en destacar el papel del hogar y de la continuidad intergeneracional, pero se distancia al situar la afectividad lingüística como un elemento estructural y no secundario. Mientras que Fishman privilegia la transmisión descendente y las dinámicas macro de vitalidad lingüística, el CDM-LH enfatiza cómo las emociones, la autoimagen lingüística y las oportunidades de participación transforman continuamente la relación con la lengua. En este sentido, la circularidad del CDM-LH ofrece una economía explicativa que permite comprender fluctuaciones y reajustes que los modelos lineales no recogen.

En cuanto a la teoría de los continuos de biliteracidad de Hornberger, el CDM-LH comparte la atención a las ecologías lingüísticas y a la diversidad de espacios de uso, pero añade una dimensión subjetiva ausente en dicho marco: la percepción de suficiencia y legitimidad. Los continuos describen opciones y recursos, mientras que el CDM-LH explica por qué algunos hablantes los activan y otros no, integrando la confianza comunicativa como una mediación imprescindible entre recursos disponibles y uso real.

El diálogo con la teoría de la inversión de Norton es igualmente relevante. Esta perspectiva muestra cómo las relaciones de poder, la legitimidad y la agencia influyen en la participación lingüística. El CDM-LH coincide en este planteamiento y amplía la explicación al situar la afectividad lingüística como antecedente y resultado de la inversión: las emociones y juicios condicionan la disposición a invertir, y la experiencia de participación, a su vez, reconfigura las emociones asociadas al idioma. Esta bidireccionalidad constituye uno de los aportes distintivos del marco propuesto.

Asimismo, los estudios sobre socialización bilingüe de He & Xiao destacan cómo las prácticas familiares, escolares y comunitarias forman parte de un proceso de incorporación social y lingüística. El CDM-LH se alinea con esta perspectiva, pero sintetiza la complejidad de la socialización a través del concepto de conexión social, entendido como el conjunto de espacios donde se co-construyen vínculos, identidades y experiencias afectivas que sostienen el uso del español.

La articulación de estos aportes permite identificar la contribución central del CDM-LH: ofrece un marco relacional que explica no sólo qué factores influyen en la continuidad del español, sino cómo interactúan entre sí. Esta dinámica circular muestra que el mantenimiento lingüístico no depende únicamente de la presencia de recursos o espacios, sino también del clima afectivo que rodea al idioma, de la percepción subjetiva de competencia y legitimidad, y de la disponibilidad de vínculos significativos. Las trayectorias descritas en los estudios europeos analizados confirman la activación diferenciada —pero interdependiente— de las tres dimensiones internas del CDM-LH, que emergen de la interacción entre experiencias familiares y afectivas (nivel micro), oportunidades de participación en escuelas y redes comunitarias (nivel meso), y marcos ideológicos e institucionales más amplios (nivel macro).

Para facilitar la comparación con los enfoques previos, la siguiente tabla sintetiza las diferencias conceptuales entre los marcos clásicos y el CDM-LH.

Marco	Foco principal	Limitación señalada	Apunte del CDM-LH
Fishman (1991)	Transmisión intergeneracional, continuidad familiar	Modelo lineal, poca atención a afectividad e identidad	Integra emociones, legitimidad y participación en una dinámica circular
Hornberger (2003)	Recursos y ecologías de biliteracidad	Describe espacios, pero no explica activación subjetiva	Introduce la confianza comunicativa como mediación clave
Norton (2013)	Agencia, inversión, legitimidad	Enfatiza motivación, pero no circularidad afecto-confianza	Articula afectividad → confianza → participación → afectividad
He & Xiao (2019)	Socialización bilingüe	No unifica afecto, agencia y redes sociales	Sintetiza la socialización como conexión social con retroalimentación interna
CDM-LH	Procesos afectivos, identitarios y sociales en circularidad	—	Marco relacional integrador y adaptable a distintas ecologías lingüísticas

Tabla 2. Comparación conceptual entre marcos clásicos y el CDM-LH

Además de reforzar la comparación teórica, la comprensión de la dinámica del CDM-LH se beneficia de ejemplos narrativos que ilustran cómo las trayectorias de mantenimiento lingüístico son cambiantes y sensibles a los factores moduladores. Consideremos, por ejemplo, el caso hipotético de una adolescente que se mudó a Alemania a los ocho años. Una experiencia escolar positiva, en la que su forma de hablar español es valorada, aumenta su confianza comunicativa y la motiva a participar en actividades comunitarias hispanohablantes. Esta participación retroalimenta su vínculo afectivo con el idioma y fortalece la continuidad del español en su vida cotidiana. En contraste, un niño que recibe correcciones constantes sobre su acento podría sentir inseguridad, participar menos en interacciones en español y, con el tiempo, percibir su repertorio como insuficiente, aunque su competencia sea adecuada. Estos escenarios ilustran cómo variaciones pequeñas en afecto, confianza o reconocimiento social pueden modificar profundamente la trayectoria lingüística.

La distinción entre dimensiones internas y factores moduladores resulta especialmente relevante al interpretar estas trayectorias. Las dimensiones internas representan procesos psicolingüísticos y sociocomunicativos que operan dentro de la experiencia del hablante, mientras que los moduladores —ideologías lingüísticas, políticas educativas, variedad lingüística, agencia familiar y contexto migratorio— explican por qué la intensidad del ciclo varía entre individuos y comunidades. Esta diferenciación conceptual evita solapamientos y facilita futuras operacionalizaciones.

Finalmente, aunque el CDM-LH constituye una aportación teórica integradora, presenta limitaciones que deben reconocerse. Su formulación se basa en síntesis conceptual y razonamiento abductivo, por lo que requiere validación empírica mediante estudios longitudinales y comparativos. Asimismo, el marco se centra en el caso del español en ecologías europeas; su aplicabilidad a otras lenguas de herencia debe explorarse empíricamente. Dado que los procesos micro-meso-macro varían significativamente entre países europeos, la validación empírica del CDM-LH deberá atender estas ecologías específicas. Del mismo modo, aunque los factores moduladores se describen de manera amplia, su peso relativo puede variar según configuraciones familiares, institucionales o sociopolíticas específicas. Reconocer estas limitaciones permite situar el CDM-LH como un punto de partida teórico sólido, pero necesariamente abierto a revisión y desarrollo empírico. El desarrollo futuro del marco permitirá evaluar empíricamente cómo los desplazamientos entre niveles ecológicos afectan a cada dimensión del ciclo, y cómo estos patrones dialogan con los ejes teóricos revisados en la sección 3.

## 7. CONCLUSIONES

Este artículo ha presentado el Ciclo Dinámico del Mantenimiento de la Lengua de Herencia (CDM-LH) como un marco interpretativo orientado a integrar procesos afectivos, comunicativos y sociales que intervienen en la continuidad del español en contextos migratorios. A diferencia de enfoques lineales o fragmentados, el CDM-LH articula tres dimensiones internas —afectividad y juicios lingüísticos, confianza comunicativa y conexión social— en una dinámica circular modulada por factores externos. Esta estructura permite comprender cómo los hablantes ajustan su relación con la lengua de herencia a lo largo del tiempo.

El marco ofrece una herramienta útil para reinterpretar hallazgos previos y para diseñar nuevas investigaciones en ecologías multilingües diversas, especialmente en Europa. Sus aportes principales radican en la integración relacional de constructos dispersos y en la explicitación del papel central de las experiencias afectivas y evaluativas, entendidas en el cruce entre vivencias familiares, oportunidades de uso y discursos sociales que configuran las trayectorias del español como lengua de herencia. El artículo también ha señalado las limitaciones del enfoque, así como la necesidad de estudios comparativos y longitudinales que permitan validar la estructura circular propuesta. Con ello, el CDM-LH aspira a contribuir a marcos más integradores para comprender las trayectorias lingüísticas de los hablantes de herencia.

En conjunto, el análisis evidencia que los procesos afectivos, comunicativos y sociales operan en distintos niveles ecológicos que se influyen mutuamente. El CDM-LH ofrece una forma integrada de comprender esta dinámica, articulando cómo las experiencias micro, las oportunidades meso y los marcos ideológicos macro configuran la continuidad del español como lengua de herencia. Futuras investigaciones deberán evaluar empíricamente esta articulación y explorar cómo varía en diferentes ecologías europeas.

## AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se realizó en el marco del proyecto La emoción en el aprendizaje del español y en la comunicación bilingüe en contextos de migración (EMILIA-2) [PID2022-138973OB-C22], financiado por el programa estatal de Proyectos de Generación de Conocimiento 2022 del Ministerio de Ciencia e Innovación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainciburu, María Cecilia, & Buyse, Kris. (2023). Los hablantes de herencia del español o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”. Observatorio Nebrija del Español. <https://www.nebrija.com/catedras/observatorio-nebrija-espanol/pdf/hablantesherencia-del-espanol.pdf>

Ainciburu, María Cecilia, Buyse, Kris, Gallego-García, Marta, & González Melón, Eva. (2023). Current approaches to heritage Spanish and the identity construction of Spanish heritage speakers: Lessons learnt from five European countries. *Languages*, 8(4), 281. <https://doi.org/10.3390/languages8040281>

Ali, Fatima. (2021). Identity, investment, and heritage language learning: A sociocultural perspective. *Language and Education*, 35(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1865926>

Álvarez Mella, Héctor. (2025). Ideologías lingüísticas, bilingüismo y español como lengua de herencia en Europa. *Sociolinguistic Studies*, 19(1), 33–59. <https://doi.org/10.5209/clac.100075>

Álvarez Mella, Héctor, Blattner, Carina, & Gómez-Pavón Durán, Alba. (2023). Family expectations towards Spanish language maintenance and heritage language programs in Germany. *Journal of World Languages*, 9(1), 47–67. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0060>

Beaudrie, Sara M., & Fairclough, Marta (Eds.). (2012). Spanish as a Heritage Language in the United States. Georgetown University Press. <https://doi.org/10.15581/008.31.282>

Bosch, Clara. (2022). Juicios valorativos y autoestima lingüística en jóvenes bilingües: Implicaciones para el uso del español de herencia. *Heritage Language Journal*, 19(1), 55–78. <https://www.aacademica.org/mela.bosch/14>

Bucholtz, Mary, & Hall, Kira. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4–5), 585–614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>

DeMelo, Natalia. (2014). ¿Cómo se conserva una lengua de herencia? El caso del español en Montreal [Tesis de maestría]. Université de Montréal. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/47ffad04-1e2f-4d9b-b325-fb412608ce68/content>

Dewaele, Jean-Marc. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik*, 22(1), 23–42. <https://www.researchgate.net/publication/228084846>

Eiseman, Leatrice. (2000). Pantone guide to communicating with color. North Light Books. <https://es.scribd.com/document/42243753/Pantone-Book>

Fishman, Joshua A. (1991). Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Multilingual Matters.

García, Ofelia, & Wei, Li. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.764>

García Arduengo, María. (2021). Entre el acento neutro y la identidad local: Jóvenes hablantes de herencia en Europa. *International Journal of the Sociology of Language*, 272, 47–70. <https://doi.org/10.26378/rnlael1530436>

He, Agnes Weiyun, & Xiao, Yun. (2019). Heritage language socialization. En Sara Beaudrie & Marta Fairclough (Eds.), *The Routledge Handbook of Heritage Language Education* (pp. 67–

80). Routledge. [https://mdpi-res.com/bookfiles/book/2696/Theoretical\\_and\\_Methodological\\_Approaches\\_to\\_the\\_Sociolinguistic\\_Integration\\_of\\_Migration.pdf?v=1735610550](https://mdpi-res.com/bookfiles/book/2696/Theoretical_and_Methodological_Approaches_to_the_Sociolinguistic_Integration_of_Migration.pdf?v=1735610550)

Hornberger, Nancy H. (2003). Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.1017/S0047404505260116>

Hornberger, Nancy H., & Johnson, David Cassels. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509–532. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x>

Hornberger, Nancy H., & Skilton-Sylvester, Ellen. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education*, 14(2), 96–122. <https://doi.org/10.1080/09500780008666781>

Kramsch, Claire. (2009). The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters. Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/41262358>

Labov, William. (1972). Sociolinguistic patterns. University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.1017/S0047404500004528>

Norton, Bonny. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation (2.<sup>a</sup> ed.). *Multilingual Matters*. <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%202013%20Intro.pdf>

Otheguy, Ricardo, & Zentella, Ana Celia. (2012). Spanish in New York: Language contact, dialectal leveling, and structural continuity. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199737406.003.0001>

Pavlenko, Aneta. (2008). Emotions and multilingualism. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0047404508080056>

Woolard, Kathryn A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. En Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard, & Paul V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3–50). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195105612.003.0001>

Wright, Angela. (2008). The beginner's guide to colour psychology. Kyle Cathie. <https://doi.org/10.13140/2.1.4246.0489>

## **Impacto de ChatGPT en la experiencia emocional de estudiantes sinohablantes de ELE**

### ***The Impact of ChatGPT on the Emotional Experience of Chinese-Speaking Students of Spanish as a Foreign Language***

**Haozhen Li**

*Universidad Carlos III de Madrid*

100515237@alumnos.uc3m.es

#### **RESUMEN**

El presente estudio analiza la influencia de la interacción con ChatGPT en la experiencia emocional de estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. Con base en un enfoque metodológico mixto, se examinan variables afectivas relevantes en el aprendizaje de lenguas, como la ansiedad, la motivación y la percepción del ambiente emocional. La investigación combina instrumentos cuantitativos y cualitativos para explorar cómo el uso de una inteligencia artificial conversacional puede incidir en el bienestar emocional de los aprendientes y en su relación con la lengua meta. Los resultados permiten reflexionar sobre el potencial pedagógico de las tecnologías emergentes en contextos interculturales de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: ChatGPT, ELE, emociones en el aprendizaje, estudiantes sinohablantes

#### **ABSTRACT**

*This study explores the influence of interaction with ChatGPT on the emotional experience of Chinese-speaking students of Spanish as a foreign language. Based on a mixed-methods approach, the research focuses on key affective variables in language learning, such as anxiety, motivation, and the perception of the emotional environment. Through the combination of quantitative and qualitative tools, the study investigates how a conversational artificial intelligence may impact learners' emotional well-being and their engagement with the target language. The findings provide insights into the pedagogical potential of emerging technologies in intercultural language education contexts.*

Keywords: ChatGPT, Spanish as a Foreign Language, emotions in learning, Chinese-speaking students

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la inteligencia artificial (IA) ha comenzado a desempeñar un papel cada vez más relevante en diversos ámbitos de la sociedad, entre ellos, la educación. Herramientas como ChatGPT, desarrolladas sobre modelos de lenguaje generativo, ofrecen nuevas posibilidades para la interacción en contextos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras. En este escenario emergente, es crucial investigar cómo este tipo de tecnología incide tanto en el desarrollo cognitivo-lingüístico del estudiante, como en su dimensión afectiva, especialmente en lo que respecta al ambiente de aprendizaje y la experiencia emocional.

En el caso de los aprendientes sinohablantes de español como lengua extranjera (ELE), esta cuestión adquiere una especial relevancia. Estos estudiantes, por sus características culturales y lingüísticas particulares, a menudo enfrentan retos adicionales en la adquisición de la lengua meta, tanto en aspectos estructurales como en la gestión de emociones como la ansiedad comunicativa, la falta de confianza y la motivación fluctuante (Falero Parra & García Pardo, 2018). En este contexto, un ambiente de aprendizaje positivo y una experiencia emocional favorable se convierten en factores determinantes para el éxito en el proceso de adquisición.

Desde una perspectiva socioafectiva, el aprendizaje de una lengua extranjera no puede desvincularse de las emociones, la interacción y la percepción subjetiva del entorno. Investigaciones recientes han demostrado que la creación de un clima emocional positivo en el aula puede potenciar significativamente la motivación, reducir la ansiedad y favorecer una actitud más abierta hacia la comunicación (Dewaele & MacIntyre, 2014). En este sentido, herramientas como ChatGPT, al ofrecer una interacción personalizada, sin juicios y disponible en cualquier momento, podrían constituir un recurso valioso para contribuir a ese ambiente afectivo ideal (Xu, Chen & Zhang, 2024; Rezai, Soyoof & Reynolds, 2024).

Sin embargo, la incorporación de modelos de lenguaje en el aula de ELE plantea también una serie de interrogantes. ¿Cómo perciben los estudiantes sinohablantes su interacción con ChatGPT? ¿Este tipo de interacción contribuye efectivamente a crear un entorno más positivo de aprendizaje? ¿Qué tipo de emociones se generan a lo largo del proceso? ¿Pueden estas experiencias emocionales ser consideradas un factor relevante para su desempeño comunicativo? La presente investigación se propone explorar estas cuestiones desde una perspectiva empírica, combinando herramientas cuantitativas y cualitativas.

Así, el objetivo general de este estudio es analizar la influencia de la interacción con ChatGPT en la creación de un ambiente positivo y en la experiencia emocional de estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. De manera específica, se busca: 1) evaluar la percepción de los estudiantes sobre el uso de ChatGPT como herramienta complementaria en su proceso de aprendizaje; 2) analizar los efectos emocionales (positivos o negativos) que genera dicha interacción; 3) investigar si el uso de ChatGPT contribuye a reducir la ansiedad y aumentar la motivación. 4) identificar elementos del discurso emocional en las interacciones con ChatGPT que puedan explicar la mejora o deterioro del ambiente de aprendizaje.

La relevancia de este trabajo radica en su potencial para aportar una mirada integradora sobre la aplicación de tecnologías emergentes en contextos educativos

multiculturales. Lejos de centrarse exclusivamente en los aspectos funcionales del uso de la IA, se pretende profundizar en la vivencia emocional de los estudiantes, aspecto que ha sido tradicionalmente menos explorado en la literatura académica sobre enseñanza de lenguas asistida por tecnología (Rezai, Soyoof & Reynolds, 2024; Xu, Chen & Zhang, 2024).

Además, esta investigación se enfoca en un grupo estudiantil todavía poco atendido en la bibliografía reciente: los sinohablantes que aprenden español como lengua extranjera. Teniendo en cuenta las diferencias culturales en la gestión de las emociones, la relación con la autoridad educativa y la expresión de necesidades afectivas (Manzanares Triquet y Guijarro Ojeda, 2023), se considera que este enfoque permitirá obtener conclusiones más contextualizadas y aplicables a entornos reales de enseñanza.

La estructura del presente artículo se organiza en seis secciones. Tras esta introducción, se presenta un marco teórico detallado en el que se abordan tres ejes conceptuales fundamentales: la dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas, las características de los aprendientes sinohablantes y el papel de la inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas. Posteriormente, se describe la metodología empleada, incluyendo el diseño del estudio, los participantes, los instrumentos y el procedimiento de recolección y análisis de datos. La sección de resultados expone los principales hallazgos obtenidos, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. A continuación, en la discusión se interpretan los datos a la luz del marco teórico y se reflexiona sobre sus implicaciones pedagógicas y las limitaciones de la investigación. Finalmente, en las conclusiones se sintetizan los aportes del estudio y las posibles líneas de investigación futura.

## **2 · MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **2.1. La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas**

El proceso de adquisición de una lengua extranjera no se limita a la mera internalización de estructuras lingüísticas o al desarrollo de competencias comunicativas; está profundamente influenciado por factores afectivos que inciden en la motivación, el rendimiento académico, la participación activa y la percepción de autoeficacia del estudiante. Esta dimensión afectiva, tradicionalmente considerada marginal frente a los aspectos cognitivos del aprendizaje, ha cobrado una creciente importancia. En este estudio, definimos la experiencia emocional como el conjunto de emociones y sentimientos (positivos y negativos) que el aprendiente vive durante su proceso de aprendizaje. Desde la teoría control-valor de Pekrun (2006), las emociones académicas emergen de la interacción entre la percepción de control sobre la tarea y el valor atribuido a la misma; así, cuando un estudiante percibe un alto control y un alto valor, tienden a predominar emociones positivas (por ejemplo, satisfacción o orgullo), mientras que una baja sensación de control o la anticipación de consecuencias negativas genera emociones negativas como la ansiedad. Estas emociones, a su vez, influyen en la motivación y el rendimiento del alumno. Por otra parte, en el ámbito del aprendizaje de idiomas, Oxford (2016) propone un modelo holístico de bienestar del aprendiz (conocido como modelo EMPATHICS) que enfatiza la importancia de cultivar emociones positivas (alegría, esperanza, gratitud, etc.) junto con factores como la motivación, la perseverancia y la agencia. Según esta perspectiva, nutrir deliberadamente las emociones positivas en el aula amplía los recursos cognitivos y sociales del estudiante, favoreciendo una mayor resiliencia y compromiso frente a los retos.

Entre los factores afectivos más destacados en la literatura se encuentran la ansiedad, la motivación, la autoestima, la empatía, la actitud y la disposición hacia el aprendizaje (Gardner, 1985; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Estos elementos afectan directamente la forma en que el estudiante se relaciona con la lengua meta, con el docente, con sus compañeros y consigo mismo. Por ejemplo, un estudiante que experimenta altos niveles de ansiedad lingüística puede evitar participar en actividades orales.

La ansiedad comunicativa, en particular, ha sido objeto de numerosos estudios que la identifican como una de las principales barreras emocionales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta forma de ansiedad se manifiesta en situaciones donde el estudiante teme cometer errores, ser juzgado negativamente o no ser comprendido (Young, 1991). La ansiedad no solo afecta el rendimiento inmediato, sino también la memoria de trabajo, la atención y la retención del input lingüístico (Eysenck, 2012).

Por otro lado, la motivación —entendida como el deseo de iniciar, mantener y dirigir el esfuerzo hacia el aprendizaje de la lengua— también es clave en la dimensión afectiva. Dörnyei (1994) distingue entre motivación integradora (deseo de integrarse a la comunidad hablante de la lengua meta) y motivación instrumental (interés por los beneficios pragmáticos del idioma, como empleo o estudio). En ambos casos, un ambiente positivo, donde el estudiante se sienta valorado, escuchado y apoyado, potencia el compromiso con el aprendizaje y favorece la persistencia ante las dificultades, convirtiéndose en un factor determinante para el éxito en el aula de lenguas extranjeras.

En la práctica docente, promover esta dimensión afectiva implica mucho más que mostrar simpatía por los estudiantes; requiere diseñar experiencias de aprendizaje que generen emociones positivas, favorezcan la autonomía, refuerzen la confianza y minimicen el miedo al error. Esto incluye desde el tipo de actividades seleccionadas hasta el lenguaje que utiliza el docente, el *feedback* ofrecido y las relaciones interpersonales que se construyen en el aula (Mercer & Gregersen, 2020).

A partir del auge de las tecnologías educativas, se ha abierto un nuevo campo de investigación en torno al impacto emocional de las herramientas digitales en el aula. En este sentido, se ha observado que ciertas tecnologías pueden reducir la ansiedad al permitir una interacción más autónoma, asincrónica o anónima, especialmente en estudiantes que presentan timidez o temor al juicio social (Reinders & Benson, 2017). Asimismo, los entornos virtuales pueden ofrecer una sensación de control y personalización que fortalece la autoeficacia del alumno y fomenta una participación más activa, contribuyendo así al desarrollo de una experiencia emocional más positiva y motivadora en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Este fenómeno es particularmente relevante en el caso de los tutores virtuales o asistentes conversacionales como ChatGPT, que permiten al estudiante practicar sin interrupciones, sin presión externa y con un *feedback* inmediato, aunque no siempre perfectible. Si bien estos entornos no sustituyen la interacción humana, pueden actuar como catalizadores emocionales en el proceso de aprendizaje, contribuyendo a reducir la ansiedad y generar un ambiente emocional más estable y positivo.

La dimensión afectiva constituye un componente esencial del aprendizaje de lenguas, especialmente en contextos donde el estudiante enfrenta retos culturales, lingüísticos y emocionales significativos. Cualquier intervención didáctica que aspire a ser efectiva debe considerar las emociones no como un elemento accesorio, sino como un factor central que media el acceso al conocimiento, la permanencia en el proceso y la calidad de la experiencia de aprendizaje.

## 2.2. Aprendientes sinohablantes de ELE

El aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de estudiantes sinohablantes ha aumentado de manera significativa en los últimos años, impulsado por el fortalecimiento de las relaciones comerciales, culturales y académicas entre China y los países hispanohablantes (Yu, 2021). Esta tendencia ha puesto de relieve la necesidad de investigar las estrategias pedagógicas más eficaces para este grupo, así como sus características lingüísticas, cognitivas y afectivas particulares en el proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva lingüística, los sinohablantes enfrentan dificultades particulares al aprender español, debido a la distancia tipológica entre ambas lenguas. El sistema fonológico del español, por ejemplo, presenta desafíos significativos para hablantes del chino mandarín, lengua que carece de ciertos fonemas del español como /r/, /rr/ o las vocales abiertas y cerradas (Chen, 2011; Santos Rovira, 2011; Shen, 2020). Además, la flexión verbal, el género gramatical y la estructura sintáctica del español suponen obstáculos añadidos para el desarrollo de una competencia comunicativa fluida y precisa en la lengua meta.

No obstante, las barreras más notables no siempre son exclusivamente lingüísticas. Varios estudios han señalado que las diferencias culturales y pedagógicas también influyen profundamente en el desempeño de los sinohablantes en el aula de ELE (Alfonzo de Tovar y Santana Alvarado, 2015; Sánchez Griñán, 2009; Santos Rovira, 2011). Por ejemplo, en la tradición educativa china, la figura del docente suele estar asociada a la autoridad absoluta, y el error es percibido frecuentemente como una amenaza a la imagen social (*face*), lo que puede reducir la participación oral en clase y aumentar la ansiedad comunicativa. En consecuencia, muchos aprendientes chinos tienden a adoptar una actitud más pasiva en contextos de aprendizaje interactivo, evitando la exposición directa o la posibilidad de cometer errores frente a sus compañeros y profesores.

Por tanto, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con este perfil de estudiantes, es imprescindible considerar el componente afectivo-cultural. Algunos investigadores han propuesto estrategias como la enseñanza explícita de normas pragmáticas, el fomento de la autonomía emocional, o la inclusión de actividades que reduzcan la ansiedad y promuevan la expresión libre sin juicio (Guo et al., 2023). En este marco, herramientas como ChatGPT podrían ofrecer un entorno de interacción que, al carecer de juicio humano directo, favorece la práctica oral sin ansiedad, estimula la toma de decisiones comunicativas autónomas y contribuye al desarrollo de la competencia pragmática en un espacio seguro y personalizado.

Además, es importante reconocer que los sinohablantes no constituyen un grupo homogéneo. Existen variaciones significativas según la región de origen, el nivel socioeconómico, la experiencia previa con otras lenguas extranjeras y el tipo de institución donde se realiza el aprendizaje. Así, un enfoque pedagógico eficaz debe partir de un conocimiento profundo del contexto específico del estudiante, sin caer en estereotipos culturalistas (Byram, 1997). En línea con esta visión, Pérez de Amezaga Torres (2022) argumenta que muchas de las características tradicionalmente atribuidas a los estudiantes chinos (por ejemplo, la pasividad o la falta de participación) no son inamovibles ni intrínsecamente negativas, sino que pueden transformarse mediante un enfoque metodológico adecuado. Sus hallazgos muestran que, aplicando un método ecléctico que combine diversas estrategias didácticas, estos aprendientes aprovechan su alta capacidad de esfuerzo y motivación por aprender nuevas prácticas, desmitificando estereotipos y revelando un gran potencial de adaptación. Este enfoque invita a los docentes de ELE a

adoptar una mirada más flexible y comprensiva, ajustando la enseñanza a las necesidades afectivas y culturales de los sinohablantes para involucrarlos activamente en el aula.

### **2.3. Inteligencia Artificial en la enseñanza de lenguas**

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la inteligencia artificial ha pasado de ser una innovación incipiente a convertirse en un recurso consolidado con un impacto creciente en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. En los últimos años, la presencia de estas tecnologías en el aula ha favorecido una transformación profunda en la manera de acceder a los contenidos, interactuar con los materiales y personalizar la experiencia formativa.

Dentro de este panorama, la IA se ha posicionado como una herramienta versátil capaz de fomentar la autonomía del estudiante, ofrecer retroalimentación inmediata y ampliar las oportunidades de práctica lingüística más allá del entorno tradicional del aula (Son et al., 2023). Entre sus aplicaciones más destacadas en la didáctica de lenguas se incluyen los sistemas de tutoría inteligente, los asistentes conversacionales, el análisis automático del habla, la retroalimentación gramatical automatizada y las plataformas adaptativas de aprendizaje. Estas tecnologías permiten detectar errores recurrentes, proponer ejercicios personalizados, analizar la pronunciación del estudiante o mantener conversaciones simuladas con agentes virtuales (García Fernández, 2024)..

En particular, los modelos de lenguaje como ChatGPT representan una de las innovaciones más recientes y disruptivas en este campo. Basado en arquitecturas de aprendizaje profundo, ChatGPT es capaz de generar textos coherentes y contextualmente adecuados en múltiples lenguas, interactuar con los usuarios en tiempo real, responder preguntas, explicar conceptos y mantener conversaciones sobre una amplia variedad de temas. Su uso en el aprendizaje de lenguas ha despertado un creciente interés por su potencial para promover la práctica autónoma.

Uno de los principales beneficios de ChatGPT es su accesibilidad y flexibilidad. A diferencia de los entornos formales de aprendizaje, donde la interacción está sujeta a horarios, programas y limitaciones institucionales, ChatGPT está disponible en cualquier momento y lugar. Esto ofrece a los estudiantes la posibilidad de practicar sin sentirse observados o evaluados por otros, lo cual puede reducir significativamente la ansiedad comunicativa y fomentar una actitud más proactiva y relajada hacia el usuario. De hecho, un estudio reciente realizado en Japón con más de 1600 universitarios reveló que el 67% de ellos habían utilizado herramientas de IA para aprender idiomas en el último mes, y que el 60% las empleaba de forma semanal o diaria en tareas como comprensión, traducción o corrección de textos (Aroz et al., 2025). Estos datos evidencian la rápida adopción de la IA conversacional entre los aprendientes, planteando la necesidad de orientar didácticamente su uso para maximizar sus beneficios emocionales y lingüísticos.

Además, ChatGPT actúa como una herramienta de retroalimentación que puede ayudar al estudiante a resolver dudas léxicas, gramaticales o pragmáticas en tiempo real. Peña (2024) sugiere que ChatGPT, empleado como asistente de escritura, puede apoyar la expresión escrita de los aprendientes al proporcionar correcciones y reformulaciones de sus textos, siempre y cuando el estudiante mantenga una actitud crítica frente a las sugerencias generadas por la IA. Aunque puede generar explicaciones erróneas, reproducir sesgos culturales o presentar una visión limitada del lenguaje en uso, lo cual requiere una mediación docente para evitar malentendidos, su valor como apoyo durante la producción lingüística espontánea resulta innegable, especialmente en contextos donde el acceso a hablantes nativos o docentes es limitado (Huang, 2023; Wang, 2024).

En términos afectivos, se ha comenzado a explorar cómo la interacción con agentes artificiales influye en la dimensión emocional del aprendizaje. Algunos estudios sugieren que los estudiantes perciben a los asistentes virtuales como "seguros" y "no amenazantes", lo que favorece la expresión libre, la práctica del habla y la reducción del miedo al error. Por ejemplo, diversas investigaciones han demostrado que entornos virtuales pueden disminuir la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras al proporcionar espacios donde los estudiantes se sienten más cómodos para practicar sin temor al juicio (Sánchez-Muñoz, 2021). En esta misma línea, Rezai, Soyoof y Reynolds (2024) demostraron que la interacción frecuente con ChatGPT favorece la autorregulación emocional y, en consecuencia, el bienestar general de los aprendientes de inglés como lengua extranjera. De forma complementaria, Xu, Chen y Zhang (2024) observaron que su empleo potencia el disfrute y la autoeficacia de los estudiantes chinos en contextos de aprendizaje de lenguas, lo que sugiere que las herramientas basadas en IA pueden desempeñar un papel relevante en la gestión de las emociones y la motivación de los aprendientes.

Asimismo, se ha destacado el potencial de ChatGPT para enriquecer la creatividad del alumnado en sus producciones lingüísticas. Aparicio de Benito (2024) describe cómo la utilización guiada de ChatGPT en actividades de escritura creativa puede estimular la imaginación de los estudiantes de ELE, generando textos más originales y aumentando su disfrute e interés por la lengua. No obstante, otros estudios evidencian que la aceptación de estos agentes en el aula no es automática. López Mata (2023) observó, en una clase de preparación al DELE, que aunque los alumnos reconocían claras ventajas en el uso de ChatGPT (por ejemplo, la disponibilidad de respuestas inmediatas), mostraron cierta reticencia inicial a emplearlo en actividades de clase. Este hallazgo sugiere la importancia de acompañar pedagógicamente la introducción de la IA, preparando al alumnado para usarla de manera eficaz y superando desconfianzas iniciales, de modo que se aproveche plenamente su potencial afectivo y formativo.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Enfoque de investigación**

El presente estudio se inscribe dentro de un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para ofrecer una visión más completa y profunda del fenómeno analizado: la influencia de la interacción con ChatGPT en la creación de un ambiente positivo y la experiencia emocional de estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. Esta elección metodológica responde a la necesidad de triangular los datos y captar tanto las percepciones subjetivas como los patrones objetivos.

Desde el paradigma interpretativo, se parte de la premisa de que la realidad educativa y emocional de los estudiantes no puede ser entendida únicamente a través de cifras o pruebas objetivas, sino que requiere una aproximación que tenga en cuenta la subjetividad, la cultura y el contexto del aprendiz (Creswell & Plano Clark, 2018). En consecuencia, se recurre a un diseño exploratorio secuencial, en el que primero se recopilan y analizan datos cuantitativos obtenidos mediante cuestionarios estructurados, para luego complementar estos hallazgos con datos cualitativos (a través de entrevistas semiestructuradas y registros reflexivos de los participantes).

### **3.2. Participantes**

La muestra del presente estudio estuvo conformada por 18 estudiantes sinohablantes de ELE, matriculados en programas de posgrado en universidades españolas. Todos los participantes contaban con un nivel intermedio-avanzado (B2-C1) según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). La selección de este nivel respondió al objetivo de analizar cómo los estudiantes que ya poseen cierto grado de competencia comunicativa gestionan sus emociones y percepciones al interactuar con una herramienta de inteligencia artificial como ChatGPT.

En cuanto al perfil sociodemográfico, los participantes tenían edades comprendidas entre 23 y 27 años, con una media de edad de 24,7 años. El 61 % eran mujeres (11) y el 39 % hombres (7). Todos los participantes habían cursado sus estudios de grado en universidades chinas. La mayoría estaba matriculada en programas de máster en universidades españolas, mientras que una minoría había finalizado ya sus estudios de posgrado y se encontraba en las primeras etapas de un doctorado. Su estancia en España oscilaba entre los 7 y los 18 meses, lo que les otorgaba una experiencia previa suficiente tanto en el uso académico del español como en su contexto sociocultural. Todos habían tenido contacto previo con tecnologías de asistencia lingüística (como traductores automáticos o plataformas de aprendizaje), pero ninguno había utilizado previamente modelos de lenguaje generativos como ChatGPT de forma sistemática para el aprendizaje del español.

Para asegurar la heterogeneidad de la muestra dentro del grupo sinohablante, se incluyeron participantes de diferentes regiones de China (Beijing, Shanghai, Shandong, Sichuan, entre otras). Esta diversidad permitió enriquecer el análisis cualitativo, al revelar cómo factores culturales y personales influyen en la experiencia emocional frente al uso de herramientas de IA.

La participación en el estudio fue voluntaria y todos los estudiantes firmaron un consentimiento informado, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa. Se aseguraron la anonimidad, la confidencialidad de los datos y el derecho a abandonar el estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas. La información personal fue codificada mediante un sistema alfanumérico (E01, E02, etc.) para proteger la identidad de los participantes.

La muestra fue considerada adecuada para los fines del estudio, ya que permitió explorar tanto las tendencias generales (mediante análisis estadístico de cuestionarios) como las experiencias individuales (a través de entrevistas y análisis de interacciones). Si bien el tamaño muestral no permite generalizaciones a gran escala, sí ofrece una base empírica sólida para desarrollar hipótesis futuras y generar propuestas didácticas ajustadas al perfil emocional y lingüístico de los aprendientes sinohablantes.

### **3.3. Instrumentos**

Para la recolección de datos, se emplearon tres instrumentos principales: cuestionarios estandarizados, entrevistas semiestructuradas y registros de interacción con ChatGPT.

#### **3.3.1. Cuestionario de evaluación afectiva**

El cuestionario fue diseñado con base en escalas previamente validadas en estudios sobre emociones en el aprendizaje de lenguas (Dewaele & MacIntyre, 2014; Horwitz, 1986).

Consta de 14 ítems distribuidos en dos dimensiones: 1) ansiedad lingüística (8 ítems): mide el nivel de incomodidad, tensión o miedo al comunicarse en español; 2) motivación hacia el aprendizaje (6 ítems): evalúa el deseo de seguir aprendiendo y mejorando en la lengua meta.

Cada ítem fue evaluado en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). El cuestionario se aplicó en dos momentos: antes y después de una fase de interacción con ChatGPT durante 30 minutos. Esto permitió realizar análisis comparativos intra-sujeto para observar variaciones en el estado emocional de los participantes. El instrumento mostró una elevada consistencia interna en esta muestra ( $\alpha$  de Cronbach = 0,90 para la escala de ansiedad; 0,88 para la de motivación), lo que indica una fiabilidad satisfactoria.

### 3.3.2. Entrevistas semiestructuradas

Se seleccionó una submuestra de 6 estudiantes (diversificados por género, nivel y perfil académico) para llevar a cabo entrevistas individuales de carácter semiestructurado. Estas entrevistas, con una duración aproximada de 10 minutos, fueron conducidas por videollamada, y grabadas con consentimiento explícito de los participantes.

El guion de entrevista incluyó preguntas abiertas orientadas a explorar: 1) la experiencia subjetiva durante el uso de ChatGPT; 2) las emociones predominantes en las interacciones (seguridad, frustración, satisfacción, etc.); 3) comparaciones con otros entornos de aprendizaje (aula tradicional, apps móviles, etc.); 4) valoración de la utilidad pedagógica y emocional de ChatGPT.

El material recogido fue posteriormente transscrito y codificado mediante análisis temático inductivo.

### 3.3.3. Registros de interacción con ChatGPT

Como complemento a los datos autorreportados, se solicitaron a los participantes capturas o registros de texto de sus interacciones espontáneas con ChatGPT. Estas conversaciones se centraron en actividades propuestas como: simulaciones de conversación, redacción de correos electrónicos formales, corrección de textos, aclaraciones gramaticales, entre otros.

Este corpus de interacción permitió observar: 1) el tipo de preguntas formuladas por los estudiantes; 2) el grado de iniciativa y creatividad lingüística; 3) la recurrencia a fórmulas emocionales o evaluativas ("me siento confundido", "me ayuda mucho", etc.).

A partir del análisis de estos datos se identificaron patrones discursivos y actitudes emocionales recurrentes, lo cual ofreció una perspectiva más naturalista y auténtica sobre el uso real de ChatGPT en contextos de autoaprendizaje.

## 3.4. Procedimiento

El procedimiento de investigación se desarrolló en cuatro fases consecutivas durante un período total de cinco semanas, combinando momentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos. Las fases fueron cuidadosamente diseñadas para permitir una observación sistemática de los cambios emocionales y actitudinales de los participantes en relación con el uso de ChatGPT. Cabe mencionar que, debido al breve periodo de interacción con ChatGPT (30 minutos), este estudio se plantea como un piloto exploratorio. Sus hallazgos deben interpretarse como una primera aproximación, a confirmar mediante investigaciones posteriores con intervenciones más prolongadas.

### 3.4.1. Sesión informativa y consentimiento (15 minutos)

Se realizó una sesión inicial de presentación del proyecto, en la que se explicó a los participantes el objetivo del estudio, el uso de los instrumentos y el tratamiento confidencial de los datos. En esta sesión, los estudiantes firmaron el consentimiento informado, se resolvieron dudas y se ofreció una breve introducción técnica sobre el uso básico de ChatGPT.

### 3.4.2. Aplicación del cuestionario inicial (15 minutos)

Los participantes completaron el cuestionario de evaluación afectiva (pretest). La administración se realizó de forma anónima mediante formularios electrónicos. El objetivo fue medir el estado emocional de los estudiantes antes del uso de ChatGPT, incluyendo su nivel de ansiedad, motivación y percepción del ambiente de aprendizaje.

### 3.4.3. Interacción con ChatGPT (30 minutos)

Los estudiantes utilizaron ChatGPT como herramienta de apoyo en su aprendizaje del español. Se les proporcionó una guía de actividades sugeridas, pero se permitió flexibilidad para que cada participante interactuara según sus intereses y necesidades. Las tareas incluían: 1) simulaciones de conversación informal y académica; 2) escritura de textos breves con ayuda de ChatGPT; 3) resolución de dudas gramaticales y léxicas; 4) solicitud de correcciones o reformulaciones.

Se pidió a los estudiantes que conservaran capturas o registros de sus conversaciones más representativas. Esta fase fue concebida como un espacio autónomo, sin supervisión directa, para observar cómo los participantes gestionaban sus emociones y su motivación de forma espontánea frente a una IA conversacional.

### 3.4.4. Recogida de datos post-intervención (15 minutos)

Al término del período de interacción, se administró nuevamente el cuestionario afectivo (posttest) con los mismos ítems que en la fase inicial. De esta forma, se pudo comparar la evolución individual y grupal de las variables emocionales estudiadas. Paralelamente, se realizaron las entrevistas semiestructuradas a la submuestra seleccionada, enfocadas en la experiencia emocional y actitudinal vivida con ChatGPT.

Los datos obtenidos en las cuatro fases fueron luego sistematizados, codificados y organizados según los criterios analíticos definidos en el diseño metodológico.

## 3.5. Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo siguiendo una lógica mixta y complementaria, combinando procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales con técnicas de análisis cualitativo. Esta estrategia respondió al enfoque metodológico previamente definido y buscó ofrecer una interpretación más robusta y profunda de los efectos afectivos asociados al uso de ChatGPT en el aprendizaje de ELE por parte de estudiantes sinohablantes.

### 3.5.1. Análisis cuantitativo

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios afectivos (pretest y postest) fueron analizados mediante procedimientos estadísticos básicos de carácter descriptivo e inferencial. En una primera fase, se calcularon medias y desviaciones estándar (DE) para cada uno de los ítems y dimensiones evaluadas (ansiedad y motivación).

Posteriormente, se compararon los resultados obtenidos antes y después de la interacción con ChatGPT con el objetivo de identificar posibles diferencias significativas. Este análisis permitió valorar si dicha interacción tuvo un impacto apreciable en las variables afectivas consideradas. Para determinar la significación estadística de los cambios observados, se realizó una prueba *t* de Student pareada (pre vs. post) con un nivel de confianza del 95%. Los resultados confirmaron diferencias significativas en ambas dimensiones evaluadas ( $p < 0,01$ ).

### *3.5.2. Análisis cualitativo*

Los datos cualitativos se trataron mediante un enfoque de análisis temático inductivo (Braun & Clarke, 2006), adecuado para identificar, analizar y reportar patrones recurrentes de significado en los discursos de los participantes.

Las entrevistas semiestructuradas fueron transcritas textualmente y sometidas a un proceso de codificación abierta. A partir de las respuestas de los estudiantes, se identificaron categorías emergentes relacionadas con emociones positivas (confianza, relajación, motivación), emociones negativas (frustración, incertidumbre), y valoraciones sobre el ambiente de aprendizaje (comodidad, autonomía, percepción de juicio). Las unidades de significado se agruparon posteriormente en temas centrales, como: "interacción sin presión", "seguridad emocional", "apoyo no humano", "limitaciones técnicas", entre otros. Para asegurar la fiabilidad del análisis cualitativo, un segundo investigador revisó la codificación de las respuestas de forma independiente. El nivel de acuerdo entre codificadores fue elevado (aproximadamente 85%), y las pocas discrepancias se discutieron hasta alcanzar un consenso, reforzando la consistencia en la identificación de categorías y temas.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Resultados cuantitativos**

Los resultados obtenidos a partir del cuestionario afectivo aplicado antes y después del uso de ChatGPT revelan cambios estadísticamente significativos en varias dimensiones emocionales clave. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en función de las dos variables analizadas: ansiedad lingüística y motivación hacia el aprendizaje.

#### **4.1.1. Ansiedad lingüística**

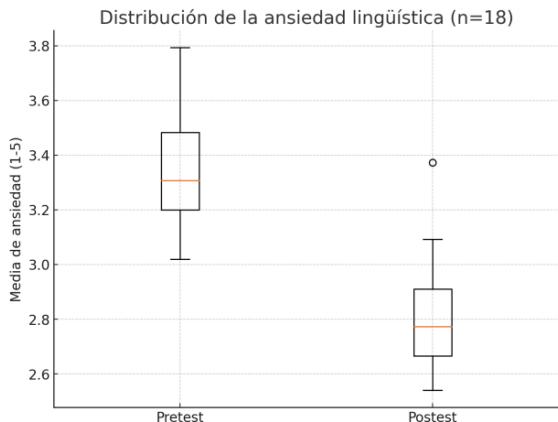


Figura 1. Distribución de la ansiedad lingüística.

La dimensión de ansiedad lingüística mostró una disminución significativa tras el período de interacción con ChatGPT. La media del pretest fue de 3.41 (DE = 0.65), mientras que en el posttest descendió a 2.78 (DE = 0.59). Este resultado sugiere que el uso de ChatGPT como herramienta de práctica no evaluativa y sin juicio externo contribuyó a una reducción de la tensión y el miedo a cometer errores en español, especialmente durante la producción escrita y las simulaciones de conversación.

#### 4.1.2. Motivación hacia el aprendizaje

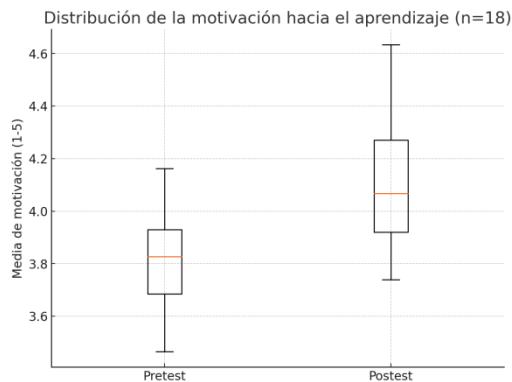


Figura 2. Distribución de la motivación hacia el aprendizaje.

La puntuación media en la escala de motivación aumentó de 3.75 (DE = 0.51) a 4.12 (DE = 0.49), lo que refleja una mejora significativa en la disposición de los estudiantes a continuar aprendiendo, así como un mayor entusiasmo por utilizar el español en situaciones reales o simuladas. En los comentarios abiertos incluidos al final del cuestionario, varios participantes mencionaron que ChatGPT les ofrecía un “entorno cómodo para practicar” y que “despertaba curiosidad por aprender más expresiones naturales”. Esto sugiere que la herramienta reduce barreras y estimula el deseo de mejorar.

## 4.2. Resultados cualitativos

El análisis temático de las entrevistas semiestructuradas y los registros de interacción con ChatGPT permitió identificar diversas categorías que reflejan la experiencia emocional de los estudiantes sinohablantes durante el uso de esta herramienta. A partir de la codificación abierta y axial, emergieron cuatro temas principales que sintetizan las percepciones, emociones y actitudes de los participantes: 1) reducción del juicio externo, 2) aumento de la autoconfianza, 3) experiencia de acompañamiento virtual y 4) límites percibidos del agente artificial.

### 4.2.1. Reducción del juicio externo

Uno de los hallazgos más recurrentes fue la percepción de que ChatGPT constituía un entorno libre de evaluación o crítica. La mayoría de los entrevistados expresó sentirse más relajado al interactuar con una IA que con profesores o compañeros humanos. Frases como “no tengo miedo de equivocarme”, “puedo repetir sin sentirme tonto” o “nadie me juzga” aparecieron de forma constante en los discursos.

Esta sensación de ausencia de juicio externo fue valorada positivamente, especialmente por aquellos estudiantes que manifestaron tener niveles altos de ansiedad comunicativa en el aula. Como comentó una participante (E07): “Con ChatGPT siento que tengo más libertad de probar palabras nuevas sin vergüenza. Me ayuda a soltarme”.

Este hallazgo coincide con estudios previos sobre el papel de los entornos virtuales como “espacios seguros” para estudiantes de culturas donde el error se percibe como amenaza a la imagen social.

### 4.2.1. Aumento de la autoconfianza

El uso de ChatGPT también fue asociado con un aumento progresivo de la autoconfianza lingüística. Algunos participantes señalaron que, durante la práctica, se animaron a hablar más que en la clase tradicional.

Un estudiante relató: “Antes, al escribir en español, siempre dudaba mucho por miedo a equivocarme. Pero con ChatGPT me siento más tranquilo, porque no solo me señala los errores de forma no crítica, sino que también me reconoce lo que hago bien y me sugiere expresiones más adecuadas” (E12). Este tipo de declaraciones sugiere que la herramienta actúa como un apoyo lingüístico y emocional, al ofrecer una retroalimentación inmediata, comprensiva y libre de juicio.

Asimismo, varios participantes mencionaron que el hecho de recibir respuestas inmediatas y completas les ayudaba a entender mejor sus errores y a confirmar si su intuición era correcta, lo que refuerza el aprendizaje autónomo.

### 4.2.3. Experiencia de acompañamiento virtual

Otro tema emergente fue la percepción de compañía que algunos estudiantes atribuyeron a ChatGPT. Si bien los participantes eran conscientes de que interactuaban con una máquina, varios describieron la experiencia como si se tratara de una conversación real o al menos “simulada”.

Algunos comentarios destacables incluyen: “Es como tener un compañero que siempre está disponible” o “aunque sé que no es una persona, me siento acompañado cuando practico con él”. Esta antropomorfización del agente artificial parece cumplir una función

emocional, al reducir la sensación de soledad en el proceso de aprendizaje y aumentar el compromiso con las tareas propuestas. Este fenómeno fue especialmente notable en estudiantes que vivían solos o que tenían poca interacción social en español fuera del aula.

#### 4.2.4. Límites percibidos del agente artificial

A pesar de los beneficios emocionales percibidos, varios estudiantes también señalaron limitaciones importantes en el uso de ChatGPT. Algunos criticaron la falta de corrección explícita: "A veces no me dice que está mal, solo responde como si todo fuera correcto" (E05). Otros mencionaron que las respuestas eran demasiado genéricas o que sentían que "faltaba una mirada humana" para entender matices culturales o expresivos.

En algunos casos, la repetición de ciertas fórmulas o la incapacidad de adaptarse a tonos más coloquiales redujeron el entusiasmo inicial por la herramienta. No obstante, incluso quienes fueron críticos reconocieron su utilidad como apoyo emocional en fases tempranas del aprendizaje: "Sirve como calentamiento para luego hablar con personas reales". De hecho, observaciones similares se han reportado en otros estudios: López Mata (2023) describió que sus estudiantes mostraban cierta cautela inicial y preferían combinar ChatGPT con la interacción humana, y Blanco Peña (2024) concluye que, si bien ChatGPT puede ser valioso para practicar destrezas escritas, no sustituye la guía y retroalimentación personal del docente.

### 5. DISCUSIÓN

#### 5.1. Interpretación de los hallazgos

Los resultados obtenidos en este estudio revelan que el uso de ChatGPT en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de estudiantes sinohablantes tiene un impacto positivo en su experiencia emocional y percepción del ambiente de aprendizaje. Estos hallazgos, tanto cuantitativos como cualitativos, permiten una lectura integradora que vincula los datos empíricos con los marcos teóricos previamente presentados.

En primer lugar, la disminución significativa de la ansiedad lingüística observada tras la interacción con ChatGPT confirma la hipótesis inicial de que los asistentes virtuales pueden actuar como mediadores afectivos. La posibilidad de practicar sin temor al juicio ajeno, en un entorno controlado y flexible, genera un clima emocional más favorable que facilita la participación activa del estudiante. Desde la perspectiva de la teoría de las emociones de logro de Pekrun (2006), esta reducción de la ansiedad puede interpretarse como resultado de un aumento en la percepción de control del alumno sobre la tarea y de una menor amenaza percibida del error. Al sentirse más en control y menos evaluado negativamente, el estudiante experimenta emociones más positivas que propician su implicación.

Este efecto es aún más relevante si se considera el perfil de los estudiantes sinohablantes. Tal como señala Cutrone (2009), en muchas culturas asiáticas el miedo al error y la preocupación por la imagen social (*face*) generan barreras emocionales que restringen la producción oral. En este contexto, ChatGPT se presenta como una herramienta que no solo ofrece práctica lingüística, sino también un espacio emocional seguro para experimentar sin temor a la exposición pública.

En segundo lugar, el aumento de la motivación tras el uso de la herramienta refuerza la idea de que el componente emocional positivo incide directamente en la disposición del estudiante a continuar aprendiendo. El interés renovado por el idioma, expresado en frases como “me da curiosidad seguir aprendiendo”, sugiere que la interacción con ChatGPT estimula no solo el uso, sino también el deseo de mejorar. Esto concuerda con los planteamientos de la psicología positiva en el aprendizaje de lenguas (Oxford, 2016; Oxford & Gkonou, 2021), según los cuales las emociones positivas actúan como catalizadores que amplifican la motivación intrínseca y la resiliencia del alumno, impulsándolo a perseverar y a disfrutar más del proceso de aprendizaje.

El estudio también confirma que la percepción del ambiente de aprendizaje mejora significativamente cuando se introduce una herramienta que reduce la presión, ofrece retroalimentación inmediata y respeta el ritmo del estudiante. La mejora en esta dimensión coincide con las observaciones cualitativas en las que los participantes valoraron el carácter no evaluativo y la sensación de control sobre la interacción. Esto sugiere que ChatGPT puede cumplir una función de *scaffolding* afectivo, ofreciendo apoyo emocional.

En cuanto a los resultados cualitativos, la sensación de “interacción sin presión” aparece como un eje central. La mayoría de los participantes expresó que con ChatGPT se sentía más libre de cometer errores, repetir estructuras o ensayar nuevas expresiones sin temor a ser juzgado. Este tipo de entorno emocional, según Arnold y Brown (1999), es clave para liberar el potencial comunicativo del estudiante y fomentar una actitud activa hacia el aprendizaje.

Asimismo, el aumento de la autoconfianza reportado por varios estudiantes demuestra que el uso continuado de la IA, además de cumplir una función instrumental, fortalece la autoimagen lingüística del aprendiz. En la medida en que el estudiante ve que puede sostener una conversación (aunque sea simulada), se siente más competente y dispuesto a transferir esa seguridad a contextos comunicativos reales.

La categoría emergente de acompañamiento virtual es especialmente interesante, ya que revela una dimensión emocional menos explorada en la literatura: la posibilidad de establecer una conexión simbólica con un agente artificial. Aunque los participantes eran conscientes de que ChatGPT no es una persona, muchos lo percibieron como un “compañero disponible” o una “presencia que escucha”. Esta antropomorfización, lejos de ser un mero fenómeno superficial, parece cumplir una función afectiva importante en contextos de aprendizaje solitario o con escasa interacción social en la lengua meta.

Por último, las limitaciones percibidas (falta de corrección explícita, lenguaje genérico, ausencia de matices culturales) muestran que los estudiantes no idealizan la herramienta, sino que la utilizan de manera crítica y complementaria. Este punto es clave para evitar una dependencia excesiva o una sobrevaloración del agente artificial. Como lo expresaron algunos entrevistados: “es útil para empezar, pero no sustituye la interacción humana”. Cabe señalar que otros estudios han reportado percepciones variadas sobre ChatGPT en distintos contextos educativos. Por ejemplo, López Mata (2023) encontró que sus estudiantes de ELE mostraban cierta cautela inicial al usar ChatGPT en clase, a pesar de reconocer sus beneficios, lo que indica que la familiarización y la formación en el uso de la IA son determinantes para su aprovechamiento óptimo. Del mismo modo, los hallazgos de Aroz et al. (2025) sobre la amplia utilización de IA por parte de aprendientes japoneses sugieren que, aunque los estudiantes de diferentes culturas adoptan estas tecnologías con entusiasmo, es fundamental encauzar dicho uso con fines pedagógicos claros. En conjunto, nuestros resultados y los de la literatura existente enfatizan la importancia de un acompañamiento docente estratégico: la tecnología por sí sola no garantiza el éxito, pero

integrada de manera crítica y consciente puede potenciar significativamente la experiencia emocional y el aprendizaje.

## **5.2. Implicaciones pedagógicas**

Los resultados de esta investigación ofrecen varias implicaciones relevantes para la enseñanza de ELE, especialmente en contextos multiculturales donde intervienen factores afectivos y culturales complejos, como es el caso de los estudiantes sinohablantes.

### **5.2.1. Promover espacios seguros de práctica emocional**

Una de las implicaciones más evidentes es la necesidad de fomentar entornos de aprendizaje donde el error no sea percibido como una amenaza. Los participantes del estudio valoraron de forma muy positiva el uso de ChatGPT precisamente porque les permitía experimentar sin temor al juicio. Por tanto, se recomienda que los docentes incorporen este tipo de herramientas como espacios de "entrenamiento emocional", donde los estudiantes puedan ensayar, equivocarse y corregirse en un entorno libre de presión.

### **5.2.2. Integrar ChatGPT como mediador entre el aprendizaje autónomo y guiado**

El estudio muestra que ChatGPT actúa como una herramienta de acompañamiento, especialmente útil para estudiantes que no siempre cuentan con interlocutores humanos disponibles. Su uso puede integrarse en propuestas pedagógicas que combinen autonomía y orientación. Por ejemplo, se puede plantear un modelo mixto en el que los estudiantes realicen tareas autónomas con ChatGPT durante la semana y compartan sus experiencias, dudas o logros en sesiones presenciales o virtuales con el docente.

### **5.2.3. Diseñar tareas afectivas con objetivos emocionales claros**

Los resultados cualitativos revelan que muchos estudiantes, aparte de corregir errores, buscan sentirse acompañados, comprendidos o valorados en su proceso. Esto abre la posibilidad de diseñar tareas con un componente emocional explícito. Tal enfoque coincide con las propuestas de Oxford (2016), quien aboga por integrar objetivos emocionales en las actividades didácticas, de modo que se atienda deliberadamente al bienestar y la motivación del alumnado junto con sus metas lingüísticas. Por ejemplo: escribir un diario personal con ayuda de ChatGPT, simular una conversación donde se exprese una emoción concreta (alegría, frustración, sorpresa) y redactar cartas o mensajes empáticos ante situaciones sociales ficticias.

### **5.2.4. Sensibilizar sobre el uso crítico de la inteligencia artificial**

Aunque los estudiantes valoraron la utilidad emocional de ChatGPT, también señalaron sus límites y carencias. Por ello, es importante que el profesorado trabaje en el aula una alfabetización crítica digital, ayudando a los aprendientes a identificar cuándo y cómo usar la herramienta, qué tipo de errores puede cometer, y cómo complementar su uso con fuentes confiables y con la guía del docente.

### **5.2.5. Atender a la diversidad emocional y cultural del alumnado**

El estudio subraya la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las características emocionales y culturales específicas de los aprendientes. En el caso de los sinohablantes, es fundamental comprender cómo influyen la tradición educativa, el concepto de autoridad, la gestión del error y las normas de cortesía en su forma de aprender y comunicarse. ChatGPT puede ayudar a compensar algunas de estas barreras, pero no debe entenderse como una solución única.

### **5.3. Limitaciones del estudio**

Como todo trabajo empírico, el presente estudio presenta una serie de limitaciones metodológicas y contextuales que deben ser consideradas al interpretar los resultados. Reconocer estas limitaciones no debilita el valor de la investigación, sino que abre la puerta a futuras líneas de trabajo más amplias, sistemáticas y comparativas.

#### **5.3.1. Tamaño y perfil de la muestra**

Una de las principales limitaciones es el tamaño reducido de la muestra (18 participantes), lo cual limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. Aunque se procuró diversidad en términos de género y procedencia regional, todos los participantes compartían el perfil de estudiantes sinohablantes con nivel intermedio-avanzado de español en universidades españolas. Sería conveniente replicar el estudio en otras regiones o con estudiantes de distintos niveles de español.

Asimismo, se trabajó exclusivamente con estudiantes universitarios jóvenes. Futuras investigaciones podrían explorar cómo varía la experiencia emocional con ChatGPT en función de la edad, la etapa educativa o el nivel de alfabetización digital.

#### **5.3.2. Duración de la intervención**

El período de exposición a ChatGPT fue de solo 30 minutos, lo cual resulta útil para detectar efectos inmediatos, pero insuficiente para evaluar cambios sostenidos a largo plazo. No se sabe con certeza si los efectos positivos observados en la motivación, la ansiedad o la percepción emocional se mantendrían con el uso prolongado de la herramienta.

En este sentido, sería pertinente diseñar estudios longitudinales que incluyan fases de seguimiento posteriores a la intervención, con el fin de observar la evolución de las emociones, la consolidación de la autoconfianza y el posible surgimiento de nuevas actitudes (dependencia, saturación, frustración, etc.).

#### **5.3.3. Limitaciones de la herramienta tecnológica**

Otra limitación es inherente a la propia herramienta: ChatGPT, si bien es potente, no está diseñada específicamente para la enseñanza de lenguas. Esto implica que sus respuestas no siempre se ajustan a criterios didácticos o pedagógicos. Algunos estudiantes detectaron falta de corrección explícita, ambigüedad o respuestas demasiado generales, lo cual puede generar confusión en etapas avanzadas del aprendizaje.

Por tanto, se sugiere que futuros estudios comparan el uso de ChatGPT con otras plataformas conversacionales diseñadas específicamente para el aprendizaje de idiomas o incluso con interacciones con tutores humanos o compañeros.

#### **5.3.4. Medición de variables emocionales**

Aunque el estudio combinó cuestionarios estandarizados con entrevistas abiertas, la medición de variables emocionales sigue siendo un desafío metodológico. Las emociones son subjetivas, dinámicas y difíciles de captar con precisión mediante instrumentos cuantitativos. El uso de escalas tipo Likert puede simplificar en exceso experiencias complejas.

En el futuro, se podrían aplicar metodologías más sensibles, como el análisis de narrativas, diarios reflexivos, etnografía digital o técnicas de observación participativa. Además, el empleo de métodos de recogida de datos en tiempo real (como aplicaciones móviles que registren emociones durante el uso de la herramienta) podría ofrecer datos más precisos y ecológicamente válidos.

## **6. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN**

Este estudio ha explorado la influencia de la interacción con ChatGPT en la creación de un ambiente positivo y en la experiencia emocional de estudiantes sinohablantes de ELE. A través de un enfoque metodológico mixto, se han combinado cuestionarios afectivos y entrevistas semiestructuradas para ofrecer una visión integral del fenómeno.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el uso de ChatGPT como complemento en el aprendizaje de ELE tiene efectos positivos en dos dimensiones clave: la reducción de la ansiedad comunicativa y el aumento de la motivación hacia el aprendizaje. Estos beneficios se derivan, en gran medida, de la posibilidad que ofrece la herramienta de practicar sin presión social, recibir retroalimentación inmediata y experimentar sin miedo al juicio.

Desde una perspectiva cualitativa, los estudiantes valoraron especialmente la sensación de libertad, seguridad y acompañamiento que les brindó ChatGPT. Para muchos, la herramienta funcionó como un espacio de ensayo emocional que les permitió fortalecer su confianza antes de enfrentarse a situaciones reales de comunicación. Además, se observaron fenómenos de antropomorfización, donde la IA fue percibida como un interlocutor disponible y comprensivo, lo cual contribuyó al bienestar emocional del estudiante.

Estos resultados invitan a reflexionar sobre su posible aplicación en el ámbito educativo. En la enseñanza de ELE, ChatGPT puede funcionar como un recurso complementario. Su integración como herramienta de apoyo puede generar un espacio de práctica lingüística más seguro y motivador, donde el error se perciba como parte natural del proceso de aprendizaje. El acompañamiento docente, por su parte, sigue siendo fundamental para orientar un uso reflexivo y equilibrado de la tecnología.

No obstante, también se identificaron límites en el uso de ChatGPT, especialmente relacionados con la falta de corrección explícita, la ausencia de sensibilidad cultural y la necesidad de orientación docente para interpretar correctamente las respuestas generadas. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el valor pedagógico de la IA depende en gran medida del contexto, del acompañamiento humano y de la alfabetización crítica de los estudiantes.

A partir de las limitaciones identificadas y los hallazgos obtenidos, se proponen a continuación varias líneas futuras de investigación que podrían ampliar y profundizar el conocimiento generado por este estudio: 1) estudios comparativos interculturales: sería interesante analizar cómo se experimenta el uso de ChatGPT en aprendientes de distintas nacionalidades y culturas, para determinar si los beneficios emocionales observados en sinohablantes se replican en otros contextos educativos; 2) investigaciones longitudinales:

futuros estudios podrían evaluar los efectos del uso sostenido de ChatGPT a lo largo de un semestre o un curso académico completo, observando cambios emocionales duraderos y su posible impacto en el rendimiento lingüístico; 3) evaluación de la producción oral y escrita: se podrían diseñar investigaciones que midan con precisión si el uso de ChatGPT mejora aspectos como la fluidez, la corrección o la riqueza léxica en la producción lingüística del estudiante; 4) estudios con públicos diversos: hasta ahora, la mayoría de los estudios se han centrado en estudiantes universitarios jóvenes. Sería útil investigar cómo interactúan con ChatGPT otros perfiles, como adultos profesionales, migrantes o estudiantes en contextos de alfabetización inicial; 5) análisis del discurso emocional: una línea prometedora sería el estudio de cómo los aprendientes expresan sus emociones a través del lenguaje durante sus interacciones con la IA, lo cual permitiría comprender mejor la relación entre identidad, emoción y competencia comunicativa; 6) integración institucional de IA en programas de ELE: finalmente, se requieren estudios que analicen las condiciones necesarias para incorporar ChatGPT y otras IAs en programas formales de enseñanza, atendiendo a los aspectos técnicos, éticos, formativos y curriculares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonzo de Tovar, Isabel Cristina y Santana Alvarado, Yaiza (2015). El choque cultural en el aprendizaje de ELE: alumnos sinohablantes de nivel A1. *E-AESLA* (1), 7-18.

Aparicio de Benito, Andrés (2024). *Una mirada al futuro: propuesta didáctica para potenciar la creatividad del alumnado de E/LE a partir de ChatGPT* [Trabajo de fin de máster, Universidad Complutense de Madrid].

Arnold, Jane, & Brown, Henry Douglas (1999). A Map of the Terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, 1-24.

Aroz, Aingeru, Hirose, Hitomi, Nishimura, Kimiyo, & Cassany, Daniel (2025). Inteligencia artificial para aprender idiomas entre universitarios japoneses. *Cuadernos CANELA*, 36, 145-168. [https://doi.org/10.2107/canela.36.0\\_145](https://doi.org/10.2107/canela.36.0_145)

Blanco Peña, José Miguel (2024). Inteligencia artificial y enseñanza de E/LE: posibilidades del programa ChatGPT para la práctica de la expresión e interacción escritas. En *Actas del XXXII Congreso Internacional de ASELE* (Cap. 33).

Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chen, Zhi (2011). Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas. *SinoELE*, (4).

Creswell, John W., & Plano Clark, Vicki L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Cutrone, Pino (2009). Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking. *Language Studies Working Papers*, 1, 55-63.

Dewaele, Jean-Marc, & MacIntyre, Peter 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.

Dörnyei, Zoltán (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>

Eysenck, Michael W. (2012). Anxiety and cognitive performance. En Michael W. Eysenck, Małgorzata Fajkowska y Tomasz Maruszewski (eds.), *Personality, cognition, and emotion*. Eliot Werner Publications, 13–24.

Falero Parra, Francisco Javier, & García Pardo, Loreto (2018). La ansiedad y sus manifestaciones en estudiantes de español lengua extranjera: estudio de caso en los niveles A2 y B1. *SinoELE*, (17), 253–264.

García Fernández, María (2024). De la virtualidad a la inteligencia artificial en el área de la enseñanza del español como lengua extranjera. *SABIR. International Bulletin of Applied Linguistics*, 6, pp. 117–141. <https://doi.org/10.25115/ibal.v6i.9984>

Gardner, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Guo, Yiling, Wang, Yuling, & Ortega-Martín, José Luis (2023). The impact of blended learning-based scaffolding techniques on learners' self-efficacy and willingness to communicate. *Porta Linguarum*, (40), 253–273. <https://doi.org/10.30827/portaln.vi40.27061>

Horwitz, Elaine K., Horwitz, Michael B., & Cope, Jane (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Huang, Shanshan (2023). *Aplicación del ChatGPT en el aprendizaje de español como lengua extranjera* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Barcelona].

López Mata, Débora (2023). ChatGPT en la clase de preparación al DELE. Propuesta didáctica e impresiones de los estudiantes de ELE. *Revista Nebríja de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 17(35), 178–196. <https://doi.org/10.26378/rnlael1735533>

Manzanares Triquet, Juan Carlos, & Guijarro Ojeda, Juan Ramón (2023). Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura. *Forma y Función*, 36(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n1.100789>

Mercer, Sarah y Gregersen, Tracey (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.

Oxford, Rebecca L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The EMPATHICS vision. En P. D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp. 21–38). Bristol: Multilingual Matters.

Oxford, Rebecca L., & Gkonou, Christina (2021). Working with the complexity of language learners' emotions and emotion regulation strategies. En R. J. Sampson & R. S. Pinner (Eds.), *Complexity Perspectives on Researching Language Learner and Teacher Psychology* (pp. 52–67). Bristol: Multilingual Matters.

Peña, Francisco Javier (2024). ChatGPT y la expresión escrita en la clase de ELE. [Capítulo de libro en prensa].

Pekrun, Reinhart (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.

Pérez de Amezaga Torres, Aurora (2022). Método ecléctico para aprendientes sinohablantes de español: mitos y nueva realidad. Tonos Digital, (42).

Reinders, Hayo, & Benson, Phil (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4), pp. 561–578. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>

Rezai, Afsheen, Soyoof, Ali, & Reynolds, Barry Lee (2024). Disclosing the correlation between using ChatGPT and well-being in EFL learners: Considering the mediating role of emotion regulation. *European Journal of Education*, 59(4), e12752. <https://doi.org/10.1111/ejed.12752>

Sánchez Griñán, Alberto (2009). Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción): un proyecto abierto. *SinoELE*, (1).

Sánchez-Muñoz, Gloria (2021). Second Life: un entorno virtual para reducir la ansiedad de los estudiantes de lenguas extranjeras. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 1–24. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1369>

Santos Rovira, José María (2011). Dificultades específicas de los sinohablantes aprendices de español. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 29(54), pp. 161–176.

Shen, Yi (2020). Cómo tratar los errores articulatorios de español: factores causantes de error para los aprendientes chinos. *SinoELE*, (20), pp. 524–535.

Son, Jeong-Bae, Ružić, Nataša Kljajić, & Philpott, Anthea (2023). Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1515/jcCALL-2023-0015>

Wang, Xiaoling (2024). El ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de la lengua china para los hispanohablantes. *Sinología Hispánica. China Studies Review*, 18(1), pp. 71–98.

Xu, Shen, Chen, Pengfei, & Zhang, Guoqing (2024). Exploring the impact of the use of ChatGPT on foreign language self-efficacy among Chinese students studying abroad: The mediating role of foreign language enjoyment. *Helicon*, 10, e39845. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39845>

Young, Dolly Jesusita (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does the Language Anxiety Research Suggest? *Modern Language Journal*, 75, 426-437. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>

Yu, Man (2021). El español en China. En Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Instituto Cervantes, 657-683.

## ANEXOS

### Anexo 1. Cuestionario afectivo

Código del participante:		(E01, E02, etc..)
Sexo:	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Otro: _____	
Lugar de nacimiento:		
Fecha de nacimiento:		
Centro de estudios (universidad o institución actual):		
Nivel académico actual:	<input type="checkbox"/> Grado / Licenciatura <input type="checkbox"/> Máster / Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado	
Tiempo de estancia en España:	meses	
Dimensión	Ítem	Escala de respuesta(1 = Totalmente en desacuerdo → 5 = Totalmente de acuerdo)
Ansiedad lingüística	1. Me siento nervioso/a cuando tengo que escribir en español.	
	2. Me preocupa cometer errores al hablar español.	
	3. Evito participar en actividades orales por miedo a equivocarme.	
	4. Me resulta difícil concentrarme cuando uso el español.	
	5. Me pongo tenso/a si no entiendo una palabra en español.	
	6. Me siento juzgado/a cuando me corrigen en clase.	
	7. Me molesta cuando no puedo expresarme con fluidez.	
	8. Me frustra no saber decir lo que quiero en español.	

Motivación hacia el aprendizaje	9. Me interesa seguir aprendiendo español fuera del aula.	
	10. Me esfuerzo por mejorar mi nivel aunque sea difícil.	
	11. Disfruto aprendiendo nuevas expresiones en español.	
	12. Me siento motivado/a a practicar español con recursos digitales.	
	13. Aprender español me parece útil para mi futuro.	
	14. Me gusta explorar temas nuevos en español por mi cuenta.	
	Comentario abierto sobre el entorno que ofrece ChatGPT para la práctica:	

#### Anexo 2. Guion de entrevistas semiestructuradas

Bloque temático	Pregunta
Experiencia emocional	¿Cómo te sentiste al usar ChatGPT en comparación con otros métodos (clases, apps, etc.)?
	¿Experimentaste emociones como nervios, curiosidad, relajación, frustración...?
Seguridad y juicio externo	¿Te sentiste más libre para expresarte al interactuar con ChatGPT? ¿Por qué?
	¿Tuviste miedo de cometer errores durante las conversaciones?
Confianza y autonomía	¿Crees que ChatGPT te ayudó a sentirte más seguro/a con tu español?
	¿Te animaste a hablar o escribir más durante la práctica con él?
Acompañamiento virtual y percepción de IA	¿Percibiste a ChatGPT como un "compañero"? ¿En qué sentido?
	¿Qué piensas de la idea de practicar con una IA en lugar de con personas?
Crítica y límites	¿Qué cosas no te gustaron o te parecieron limitadas en ChatGPT?
	¿Qué mejorarías de esta experiencia?

## **Pronunciación, repetición e identificación de los sonidos del español por aprendices qataríes de E/LE en su primer semestre**

### ***Production, repetition, and identification of Spanish sounds by Qatari learners of Spanish as a Foreign Language in their first semester***

**Ramsés Ortín**

*University of Texas Rio Grande Valley*

[ramses.ortin@utrgv.edu](mailto:ramses.ortin@utrgv.edu)

**Javier Sánchez-Mesas**

*Qatar University*

[jmesas@qu.edu.qa](mailto:jmesas@qu.edu.qa)

#### **RESUMEN**

Este estudio explora las dificultades en pronunciación y percepción de sonidos del español por un grupo de estudiantes qataríes en su primer semestre. Los participantes completaron tres actividades (lectura, repetición de palabras, identificación de palabras) que requieren diferentes tipos de conocimiento (producción de sonidos con y sin presencia de ortografía e identificación de sonidos) al inicio y final de su primer curso. Los resultados revelan que esta población presenta dificultades con los contrastes de vocales medias y altas, la nasal palatal, las consonantes oclusivas bilabiales y las vibrantes. Estas dificultades no aparecen de igual manera en actividades con y sin presencia de ortografía, sugiriendo que son de diferente naturaleza. Se concluye que en futuros análisis de necesidades respecto al perfil de pronunciación de alumnos ELE que comparten la misma lengua es importante incluir tareas que revelen la producción de sonidos en diferentes condiciones para evaluar correctamente la etiología de estas dificultades.

Palabras clave: pronunciación española, percepción de sonidos, español para extranjeros (ELE), estudiantes qataríes, estudiantes arabófonos

#### **ABSTRACT**

*This study explores pronunciation and sound perception difficulties faced by Qatari students in their first semester of Spanish. Participants completed three tasks (reading, word repetition, word identification) requiring different types of knowledge (sound production with and without orthography and sound identification) at the beginning and end of their first course. The results show that this group struggles with mid and high-vowel contrasts, the palatal nasal, bilabial plosives, and trills. These issues, however, do not manifest equally in tasks with and without orthography, suggesting different underlying causes. It concludes that future needs analyses on the pronunciation profile of Spanish as a Foreign Language (SFL) students who share the same native language should include tasks that assess sound production under varied conditions (with and without orthography). This will help to correctly evaluate the origin of difficulties and improve methods to address them.*

Keywords: Spanish pronunciation, sound perception, Spanish as a Foreign Language (SFL), Qatari students, Arabic-speaking students

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la investigación en pronunciación de segundas lenguas ha demostrado la eficiencia de la enseñanza explícita para ayudar a los aprendices a alcanzar una pronunciación inteligible (Saito & Plonsky, 2019). Además, algunos estudios ponen de manifiesto que los instructores de Español como Lengua Extranjera (ELE) coinciden en la importancia de la enseñanza de la pronunciación (Delicado Cantero & Steed, 2015; Solange de Farias, 2016; Usó Vicedo, 2009), aunque, tradicionalmente, la realidad es que esta ha recibido poca atención en el campo de la enseñanza del español (Serradilla, 2000; Poch Olivé, 1999; Gil Fernández, 2007; Mellado, 2012). Una de las posibles razones detrás de la falta de atención a la pronunciación en ELE puede ser el desconocimiento de la estructura fonológica de la lengua materna de los aprendices. Esto es relevante para la enseñanza de la pronunciación ya que las características lingüísticas de las lenguas conocidas ejercen una influencia en el aprendizaje de nuevas lenguas (Bohn & Flege, 1992; Flege, 1995; Flege et al., 1997; Alshangiti & Evans, 2024), lo cual puede llevar a los aprendices a experimentar dificultades al percibir y producir contrastes de su segunda lengua (L2) que no existen en su primera lengua (L1). Por ejemplo, el contraste /u/-/y/ del francés resulta difícil de percibir para hablantes cuya L1 es el inglés (Levy & Strange, 2008), o el contraste /l/-/r/ en inglés es complejo para hablantes de japonés (Sheldon & Strange, 1982). En estos casos, la ausencia en la L1 de los contrastes fonológicos presentes en la L2 crea obstáculos en el aprendizaje, lo cual, a su vez, trae consecuencias tanto a nivel perceptual como de producción en la L2 (Colatoni et al., 2015).

Quizás por eso, autores como Delicado Cantero et al. (2019) abogan por el uso de análisis de necesidades como un necesario primer paso en una serie de sugerencias para ayudar a los instructores de lengua a prepararse para enseñar pronunciación. Estos autores sugieren que los profesores deben ser conscientes tanto de la motivación y los objetivos de los estudiantes como de sus experiencias lingüísticas para poder integrarlos en su plan de enseñanza.

Conocer las características fonológicas de la(s) lengua(s) que hablan los estudiantes es, por lo tanto, extremadamente importante para poder realizar una instrucción enfocada y eficaz en cuanto a pronunciación se refiere, sobre todo si se trata de grupos homogéneos de aprendices que comparten la misma primera lengua en el aula de ELE.

Aunque la mayoría de estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación se centran en hablantes anglófonos, existen ya un número importante de estudios que exploran la pronunciación y percepción de sonidos del español por parte de hablantes de otras lenguas como el portugués (Solange de Farias, 2016), el chino (Briz Hernández, 2011; Cao et al., 2023; Cao & Rius-Escudé, 2019), el coreano (Barajas de Santiago, 2015), el japonés (Carranza, 2012; Fernández, 2012; Fernández Lázaro et al., 2016) o el holandés (Ichao Solano, 2021), entre otros. Estudios como estos pueden ayudar a futuros instructores de español a familiarizarse con los sistemas fonológicos de sus estudiantes y sus errores de pronunciación más comunes y a abordar así la instrucción de la pronunciación de manera más eficaz.

El propósito del presente estudio es proveer datos sobre la producción e identificación de sonidos y contrastes del español por parte de aprendices cuya primera lengua es el árabe qatarí y así explorar las dificultades que pueda presentar el aprendizaje del sistema fónico del español para esta población. Para ello, se administraron tres tareas a aprendices qataríes que son estudiantes de primer semestre de un curso de español como lengua adicional: una tarea de lectura, una tarea de repetición de palabras y una tarea de

identificación de palabras. Además, estas tres tareas fueron administradas al principio y al final del semestre con el objetivo de capturar su evolución en la pronunciación a lo largo de este periodo. A nivel práctico, este estudio busca facilitar el diseño de planes de actuación en materia de pronunciación para estudiantes qataríes de ELE. A nivel teórico, busca explorar la influencia que ejerce el conocimiento del qatarí como primera lengua en la adquisición de contrastes específicos del español a niveles iniciales en diferentes tipos de tareas.

## **2. DIFERENCIAS ENTRE EL ESPAÑOL Y EL ÁRABE QATARÍ A NIVEL FONOLÓGICO**

Para comenzar a hacer hipótesis sobre los sonidos del español que pueden presentar dificultades para los alumnos qataríes, primero nos enfocamos en contrastar el sistema fonológico del qatarí con el del español. El Anexo I resume los fonemas del árabe qatarí en una tabla. A nivel segmental, las diferencias entre el español y el qatarí se encuentran en los grupos de sonidos oclusivos, nasales y vocálicos. Con respecto a las oclusivas, el qatarí no presenta un contraste de voz entre /p/ y /b/ como el español, ya que la oclusiva bilabial sorda no se encuentra en su inventario. Por lo tanto, en qatarí no es posible encontrar un par mínimo como /pan/ <pan> - /ban/ <(ellos) van>. La ausencia de la oclusiva bilabial sorda es común en algunos dialectos del árabe y esto hace que la distinción entre la /p/ y la /b/ sea complicada en contextos de adquisición (Allaith & Joshi, 2011; Alshangiti & Evans, 2024; Evans & Alshangiti, 2018). Por ejemplo, Evans & Alshangiti encuentran que hablantes nativos de árabe de Arabia Saudita presentan problemas con la identificación de la /p/ y la /b/ inglesas. El estímulo /apa/ era categorizada por los hablantes de árabe como <aba> en un 18,7% de las veces, y /aba/ era categorizada como <apa> un 28,4% de las veces. Por lo tanto, se planteó la hipótesis de que la distinción entre la /p/ y la /b/ puede ser problemática para los hablantes de árabe qatarí que llegan a las clases de ELE, sobre todo si no han perfeccionado este contraste por medio del aprendizaje de otros idiomas como el inglés.

Con respecto a las nasales, también destaca la ausencia de la consonante nasal palatal /ɲ/ en qatarí, por lo que tampoco es posible encontrar en esta lengua un contraste del tipo /kana/ <cana> - /kaja/ <caña>. Aunque no existen estudios previos sobre esta consonante nasal en particular para esta población, estudios con hablantes de árabe marroquí revelan que la nasal palatal se sustituye por la combinación /ni/ en estadios iniciales de la adquisición (Benyaya, 2007), compensando así la falta de palatalización de la nasal con una vocal anterior alta epentética. En el caso de aprendices hablantes nativos de inglés, estos tienden a no palatalizar la nasal en estadios iniciales del aprendizaje (Añorga & Benander, 2015). Parece, entonces, que la producción de la nasal palatal puede ser difícil para los aprendices que no poseen este sonido en su inventario fonológico y que estos pueden recurrir a estrategias como la inclusión de /i/ para compensar la falta de palatalización en la nasal.

En cuestión de vocales, el qatarí presenta un repertorio de seis vocales divididas entre vocales largas (/a:/, /i:/, /u:/) y vocales breves (/æ/, /ɪ/, /ʊ/) (Al-Mazrouei et al., 2023). Este patrón vocálico es común en muchos dialectos del árabe. Por ejemplo, el árabe marroquí presenta este mismo conjunto de seis vocales a nivel fonológico (Benyaya, 2007). A diferencia del sistema vocalico del español, dialectos del árabe como el qatarí o el marroquí no presentan vocales medias como /e/ u /o/. Esto hace que la distinción entre las vocales altas y medias sea difícil para los aprendices. Aunque no existen estudios previos sobre la pronunciación del español por parte de los hablantes de qatarí, estudios

sobre hablantes de árabe marroquí encuentran que la distinción entre /e/-/i/ y /o/-/u/ supone un reto, llevándolos a producir las vocales altas como medias y viceversa durante el aprendizaje (Benyaya, 2007).

Por lo tanto, *a priori* se espera que los aprendices qataríes de ELE tengan dificultades con la distinción entre las oclusivas bilabiales, con la nasal palatal y con las vocales medias. Estudios previos que examinan a hablantes de lenguas árabes con estructura fonológica similar al qatarí demuestran que, para los hablantes de lenguas que no poseen el sonido /p/ o las vocales medias /e/ e /i/, estos sonidos pueden presentar dificultades en la adquisición. Además, otros estudios sobre la pronunciación en ELE encuentran que la ausencia del fonema /n/ en la lengua materna lleva a los aprendices a producir esta consonante como una nasal alveolar seguida o no de una vocal alta /i/. El presente estudio se centra en la producción e identificación de los sonidos del español por medio de tres tareas que nos permiten observar la influencia croslingüística que el conocimiento del árabe qatarí (y otras lenguas adicionales) ejerce en el aprendizaje de la pronunciación del español. Las dos primeras tareas se centran en la producción de todos los sonidos del español incluyendo las oclusivas bilabiales, la nasal palatal y las vocales medias; mientras, la tercera tarea se centra solo en la identificación de las vocales medias y de las oclusivas bilabiales.

### **3. APRENDIZAJE DE LA CORRESPONDENCIA GRAFEMA-SONIDO**

A nivel ortográfico, el español es considerado como un ejemplo de sistema ortográfico transparente, aunque no tanto como el finés o el serbio (Rafat & Perry, 2019). Esto significa que la correspondencia directa entre un sonido y un grafema suele prevalecer en español, aunque con algunas excepciones. Por ejemplo, *<x>* se corresponde con dos sonidos /ks/; *<v>* y *<b>* se pronuncian como /b/; *<r>* se corresponde con la vibrante múltiple /r/ al inicio de palabra y con la vibrante simple /r/ en el resto de casos; *<j>*, *<ge>* y *<gi>* se pronuncian como /x/ (o sus variantes); *<k>*, *<c>*, *<que>* y *<qui>* se pronuncian como /k/, etc. Por lo tanto, aunque *a priori* la mayoría de relaciones grafema-sonido son estables en español, a la hora de adquirir la asignación de sonidos a grafemas y viceversa, los aprendices de español pueden presentar dificultades en los casos en los que no haya una correspondencia directa entre un grafema y un sonido.

Una dificultad adicional en el caso de la interacción entre la ortografía y la pronunciación es la influencia croslingüística. Los aprendices pueden transferir sonidos de su primera lengua activados por grafemas específicos en la L2 (Hayes-Harb et al., 2010; Hayes-Harb & Barrios, 2021; Rafat, 2013; Young-Scholten, 2002). Por ejemplo, Rafat (2013) condujo un entrenamiento de pronunciación de palabras del español a cuatro grupos de hablantes de inglés sin experiencia previa centrándose en las correspondencias *<v>-[b]*, *<ll>-[j]*, *<d>-[\ð]*, *<z>-[s]* y *<h>-[\ø]* para evaluar la transferencia de sonidos de la L1 causada por la ortografía. Los grupos fueron entrenados y examinados de maneras distintas. Un grupo fue entrenado y testado de manera auditiva y sin la presencia de representaciones ortográficas y el resto de grupos tenía disponible la representación ortográfica de las palabras en el entrenamiento, en el test o en ambos. Los participantes que fueron entrenados y examinados solo auditivamente presentaron efectos mínimos de transferencia de su primera lengua mientras que el uso de ortografía en cualquiera de los estadios del estudio (entrenamiento, test, ambos) activaba transferencias fonológicas desencadenadas por la ortografía. Por lo tanto, la ortografía puede influir en el aprendizaje y la producción de sonidos.

En el caso de los hablantes de árabe qatari, el sistema de escritura de su lengua materna es el alfabeto árabe, pero también están familiarizados con el alfabeto latino por su exposición al inglés (o a otros idiomas) y por el uso del alfabeto de chat árabe (Elmahdi et al., 2012, pp. 72) que se usa para representar ortográficamente el habla árabe en mensajes cortos SMS o en redes sociales por medio de letras del alfabeto latino, números árabes y diacríticos. Así, las fuentes de influencia a nivel ortográfico-fonológico para estos hablantes pueden ser varias y diferir en su robustez dependiendo del perfil lingüístico del hablante.

Teniendo en cuenta la influencia que la ortografía puede tener en la pronunciación, es importante destacar que en muchos de los estudios que examinan empíricamente la pronunciación en segundas lenguas se hace uso de la representación ortográfica de los sonidos (Evans et al., 2018; Romanelli et al., 2015; Romanelli & Menegotto, 2015; Añorga & Benander, 2015). Por ejemplo, el estudio antes mencionado de Evans et al. (2018) usa la representación ortográfica de /apa/ <apa> y /aba/ <aba> como las posibles respuestas disponibles para los participantes. Aquí, se confía en la estabilidad de la asignación grafema-sonido para evaluar una cuestión perceptual, ya que los participantes deben identificar los estímulos que escuchan usando su correspondiente representación ortográfica. En otros casos, como en Añorga & Benander (2015), los datos sobre la pronunciación de los participantes provienen de actividades de lectura que utilizan representaciones ortográficas de palabras o frases.

Aunque la ortografía no forma parte (de manera directa) del objetivo del presente estudio, se tiene en cuenta que puede tener un efecto en las tareas cuyos objetivos están relacionados principalmente con la producción y percepción de sonidos. Por otro lado, la ortografía tiene una presencia muy importante en el aula de ELE (al menos en entornos de educación formal). Los alumnos son expuestos a las representaciones ortográficas de palabras y frases desde niveles iniciales, e incluso su conocimiento léxico es evaluado a través de la ortografía. Por estas razones, el presente estudio usa una tarea de repetición de palabras en la que no interviene la ortografía y dos tareas que sí usan la ortografía: una tarea de lectura y otra de identificación de palabras. Así, existirá la posibilidad de observar la producción de sonidos del español con y sin la interferencia de la ortografía para ofrecer un reporte más preciso.

#### **4. ESTUDIO EMPÍRICO**

El presente estudio se centra en desarrollar un perfil de pronunciación de los hablantes de árabe qatari que estudian español como lengua adicional. Para ello, se diseñaron tres tareas: dos de producción y una de identificación. En principio, el interés está en los contrastes /p/-/b/, /e/-/i/ y /o/-/u/ y en la consonante /ŋ/ ya que estos no están presentes en la lengua nativa de los participantes y estudios previos han demostrado que presentan dificultades en el proceso de adquisición. Así, las primeras dos tareas (producción) se centran en todos los sonidos del español mientras que la última tarea (identificación) se focaliza solo en tres contrastes: /p/-/b/, /e/-/i/ y /o/-/u/. Nuestro propósito con este estudio es destacar los sonidos que presentan más dificultades para los aprendices de ELE que hablan árabe qatari, observar si existen diferencias en la producción de segmentos en tareas con presencia y ausencia de ortografía, explorar más de cerca la identificación de los contrastes /p/-/b/, /e/-/i/ y /o/-/u/ que son, en principio, difíciles para ellos y explorar si su conocimiento del inglés ejerce algún tipo de influencia en su pronunciación. Así, las preguntas de investigación son las siguientes:

- PI1: A nivel de producción, ¿qué segmentos presentan más dificultades para los hablantes de árabe qatari?
- PI2: ¿Existen diferencias con respecto a la producción de segmentos en tareas con y sin presencia de ortografía (lectura vs repetición)?
- PI3: ¿Pueden los hablantes de árabe qatari identificar los miembros de los contrastes /p/-/b/, /e/-/i/ y /o/-/u/?
- PI4: ¿Ejerce alguna influencia el conocimiento del inglés en la lectura, repetición e identificación de los sonidos del español?

## 5. METODOLOGÍA

### 5.1. Participantes

Un total de 12 estudiantes participaron en este estudio. Todas las participantes eran mujeres estudiantes de primer semestre de español (sin conocimientos previos) en una institución de educación superior en Qatar. Las participantes cursaban Spanish 1, una asignatura semestral que no tiene ningún requisito específico. Esta asignatura cuenta con cinco horas lectivas divididas en tres horas de clase y dos de laboratorio. Las participantes la cursaban como asignatura optativa, o como asignatura introductoria al Minor en español. La variedad de instrucción es español peninsular dado que los docentes que imparten o han impartido las clases son hablantes nativos de origen peninsular o no nativos cuya variedad también es la peninsular (ahora bien, desde el comienzo de la asignatura Spanish 1 se hace hincapié en las variedades existentes del español, aunque suelen decantarse por la peninsular). El manual utilizado es *Aula Internacional 1* de la editorial Difusión y en la primera unidad se explica el alfabeto y las bases de la pronunciación atendiendo a dichas variedades.

### 5.2. Competencia en inglés

Las participantes completaron un test de competencia lingüística de inglés (Cambridge English Language Assessment, 2014) para evaluar su conocimiento de este idioma como lengua adicional. Este test consiste en 25 preguntas de respuestas múltiples y permite evaluar el nivel de los alumnos en correspondencia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001). De acuerdo con los resultados ( $M=18$ ;  $DS=4.37$ ), el grupo incluye cuatro participantes con nivel B2, tres participantes con nivel C1 y cinco participantes con nivel C2. Estos resultados muestran un rango amplio en términos de conocimiento del inglés en nuestro grupo de participantes. Estos datos se utilizarán más adelante en los análisis estadísticos para desvelar si la proficiencia en inglés está relacionada con el desempeño de las participantes en las tareas de pronunciación e identificación.

### 5.3. Tareas

Con la intención de evaluar la producción e identificación de los sonidos del español por parte de estudiantes qataríes, se usaron tres tareas que abordan esta cuestión desde diferentes perspectivas. La primera tarea es una actividad de lectura. En esta actividad, los participantes fueron grabados leyendo en voz alta un párrafo (disponible en el Anexo II) que fue adaptado de Añorga & Benander (2015). El objetivo de esta actividad es aprender

más sobre la asociación grafema-sonido en este grupo de aprendices. Esto es importante debido a que esta población está familiarizada con el alfabeto latino generalmente por el proceso de aprendizaje del inglés y el uso del alfabeto de chat árabe.

La segunda tarea es una tarea de repetición. En esta tarea, se grabó a las estudiantes repitiendo una serie de estímulos auditivos. Los estímulos eran palabras trisilábicas falsas (CVCVCV) del tipo /figo'ta/ y se presentaban una a una. Las participantes escuchaban la palabra, la repetían y presionaban la barra espaciadora del teclado para oír la siguiente palabra. En esta actividad, no existe interferencia de la ortografía y las participantes debían confiar en su percepción de los sonidos que componen las palabras falsas para volver a repetirlas. Esta podría ser considerada la tarea más sencilla de las tres ya que las participantes tienen acceso a las características fonéticas/acústicas de los ítems como modelo para poder preparar su vocalización. Esta actividad no requiere conocimiento previo del español ni de sus sonidos (ni de la relación ortografía-sonido), tan solo la capacidad de imitar sonidos.

La tercera tarea es una tarea de identificación. Al contrario que la primera tarea, esta actividad se centra en la asociación de estímulos auditivos con grafemas. Las participantes escuchaban palabras trisilábicas (CVCVCV) falsas y escogían su representación ortográfica entre cuatro opciones. Los estímulos de esta tarea eran diferentes a los de la segunda tarea. De entre las opciones posibles, siempre había una respuesta correcta y el resto de opciones (incorrectas) difieren de la opción correcta en (1) una vocal, (2) una consonante, o (3) una vocal y una consonante. Así, para el estímulo /fu'lata/, se presentaba la opción correcta <fulata> y las opciones incorrectas (1) <folata>, (2) <fubata> y (3) <fobata>. El orden de las opciones era aleatorio por lo que la opción correcta podía ocupar cualquiera de las cuatro posiciones en la pantalla. Esta tarea se enfoca solo en los contrastes entre vocales medias y altas (/e/-/i/; /o/-/u/) y en el contraste entre las oclusivas bilabiales /p/-/b/. En el caso de los estímulos experimentales (aquellos que se centran en /e/-/i/, /o/-/u/, /p/-/b/), estos se presentaron a las participantes de tal manera que ambos sonidos de cada contraste ocurrían como estímulos auditivos y como posibles respuestas incorrectas. Por ejemplo, la vocal /e/ se presentaba en ítems auditivos como /se'mapa/ y la <e> se presentaba en la opción incorrecta (como en <teñuso>) para estímulos que contienen una vocal alta /i/ (como /ti'ñuso/). Esto nos ayudará a observar si la identificación de ambos miembros del contraste es equilibrada; es decir, si las participantes identifican /e/ tan eficientemente como identifican /i/.

#### **5.4. Procedimiento**

El estudio se llevó a cabo en una oficina privada para asegurar un entorno silencioso. Cuando llegaba una participante, se le entregaba el formulario de consentimiento. Si accedía a participar, primero realizaba el test de proficiencia de inglés y después completaba las tres tareas. Las tareas se completaron en una computadora portátil y los estímulos se presentaron con la ayuda de PsychoPy 2.0 y unos audífonos JBL Quantum 100. Las grabaciones se realizaron con el software Audacity con un micrófono Tonor TC30 US.

Las participantes completaron el estudio dos veces. La primera en un test inicial en la segunda semana de clase, cuando ya habían tomado clases sobre el alfabeto y sobre los sonidos del español. La segunda en un test final al terminar el curso. El propósito de obtener datos en estos dos momentos del curso es evaluar el cambio en su identificación y

pronunciación de los sonidos del español y observar qué sonidos continúan presentando dificultades para ellas después de un semestre de instrucción.

Dos evaluadores expertos en el campo ELE analizaron las grabaciones de las tareas de lectura y de repetición. Cada diferencia en la pronunciación de las participantes con respecto al habla nativa fue anotada por cada evaluador en una lista para cada tarea. Al terminar, los datos se pusieron en común y, si existían diferencias en las listas, se analizaron de nuevo las grabaciones para llegar a un acuerdo. La evaluación se hizo de manera holística, de tal manera que se incluyeron tan solo diferencias a nivel segmental que conllevan un cambio de categoría fonológica y, por lo tanto, pueden afectar a la comunicación. Por ejemplo, la diferencia entre los sonidos vocálicos /a/ y /o/ son relevantes para el presente estudio ya que su alternancia puede llevar a la confusión de palabras (p. ej. pelo-pela). Por lo tanto, la producción del fonema /a/ como /o/ constituye un error para el propósito del presente estudio. Sin embargo, diferencias a nivel fonético (pronunciaciones que se desvían de modelos nativos pero que no involucran un cambio de categoría fonológica) fueron obviados. Así, por ejemplo, la producción del fonema oclusivo /p/ como aspirado en posición inicial de palabra no fue considerada como error y no fue incluida en los datos.

En el caso de los diptongos, se consideraron errores tanto la modificación de uno o ambos elementos vocálicos /ia/ -> /ea/, como el cambio de orden de las vocales /ia/ -> /ai/, o la monoptonguización /ia/ -> /a/.

## 6. RESULTADOS

### 6.1. Actividad de lectura

En esta actividad, los evaluadores incluyeron errores asociados a cada grafema. De esta manera, los datos obtenidos representan realizaciones orales erróneas de cada una de las letras (o grupos de letras como <ll>, <rr> o <ch>). En los análisis del presente estudio no se tuvieron en cuenta los errores en patrones acentuales ya que, en este nivel inicial, no se puede esperar encontrar conocimiento sobre la asignación del acento léxico y las reglas de acentuación (además, los evaluadores encontraron difícil identificar el patrón acentual en algunas respuestas debido a que se encontraban pausas entre sílabas que pertenecían a la misma palabra). Los resultados de la actividad de lectura se encuentran en el Anexo III. A continuación, se comentan los datos relevantes a las preguntas de investigación. Los porcentajes incluidos en el texto corresponden siempre al test inicial y al test final, respectivamente, y ataúnen al comportamiento general del grupo de participantes.

Con respecto a las vocales, el monoptongo que más porcentaje total de errores presenta es <e> (12% - 9%). Cuando es producido erróneamente, la mayoría de estas producciones corresponden a /i/ y en menor medida también a /a/. En este caso, parece que el número de errores es menor en el test final cuando se compara con el test inicial, pero solo para la asociación de <e> con /i/. El fonema /a/ se asocia más frecuentemente a este grafema en el test final que en el test inicial. Por su parte, la vocal /e/ compone la mayor parte de los errores para el grafema <i> (6.8%-4.1%) y para <y> cuando se usa como vocal. Mientras que para <a>, las producciones erróneas (3.6%-1.6%) corresponden mayoritariamente con /e/. Estos datos parecen indicar que la asociación <e> - /e/ es la más débil de las tres y su producción oral está íntimamente ligada a la /i/ y mínimamente a la /a/. Por lo tanto, la vocal /e/ parece estar en algunos casos asimilada a /i/ y en menor medida a /a/.

En el caso de <u>, los errores (8.3% - 3.8%) incluyen mayoritariamente producciones de la vocal /o/, mientras que para <o> (0.75%-0.18%) las producciones como /u/ son mínimas (incluso existen más producciones /a/ en el test inicial). Los datos apuntan a que, en el caso las vocales posteriores, <u> parece más inestable y propensa a ser producida como y asimilada a /o/.

En el caso de los diptongos, la mayoría de los errores corresponden a procesos de monoptongación. Por ejemplo, todos los errores encontrados para <io> (6.25%-6.25%) son producciones de /o/ y las de <ue> (11.1%-5.5%) son producciones de /e/ o /u/, pero el porcentaje de errores en estos diptongos es relativamente bajo. En el caso de las vocales anteriores, la falta de una clara correspondencia entre las letras <i> y <e> y los sonidos /i/ y /e/ (observado en los resultados de los monoptongos) lleva a las participantes a un escenario complejo cuando las dos vocales (<e>, <i>) ocurren juntas. Los diptongos <ei> e <ie> presentan altos porcentajes de error (58%-66% y 54%-35%, respectivamente) y son producidos mayoritariamente como /e/. A su vez, <ie> es producido como /i/ en más ocasiones que <ei>, posiblemente por el efecto de la posición inicial de la letra <i>. Finalmente, el diptongo <ei> es producido como /ie/ en algunas ocasiones, mientras que <ie> no es producido como /ei/ en ningún caso.

Con respecto a las consonantes, las que presentan más errores son las vibrantes. En el caso de la <rr> y la <r> al inicio de palabra. Estas consonantes son producidas como vibrantes simples /r/ (70%-41% y 33%-30%), y de entre estas dos parece que el aprendizaje del dígrafo <rr> es más efectivo que el de <r> al inicio de palabra.

Otra consonante que presenta un alto porcentaje de errores es la <ñ> (60%-46.6%). La <ñ> es realizada como /ni/ en la mayoría de los casos y también como /n/ en menor medida. Los dígrafos <qu> y <gu> seguidos por una vocal anterior parecen presentar problemas para estas estudiantes que los pronuncian erróneamente como /kuV/ y /guV/ (32%-10% y 44.4%-36.1%), mientras que los grafemas <c> y <g> seguidos de vocal anterior presentan bastantes menos errores (1.6%-0.8% y 8.3%- 8.3%). Finalmente, el dígrafo <ll> presenta un margen de error relativamente alto (56.9%-50%) y la mayoría de sus producciones erróneas como /i/ apuntan a la vocalización de la aproximante /j/.

En general, el porcentaje de errores totales de las estudiantes es significativamente mayor en el pretest ( $M=7.87$ ;  $DS=3.27$ ) que en el postest ( $M=5.36$ ;  $DS=3.34$ ) con un efecto de tamaño grande:  $t(11)=-3.96$ ; 95% CI [-1.14, -.39];  $p < .02$ ;  $d=-1.14$ . Respecto a los efectos potenciales que la competencia en inglés pueda tener sobre la pronunciación en español en la tarea de lectura, las estudiantes con mayor puntaje en el test de inglés no cometieron estadísticamente menos errores que las estudiantes con menor puntaje ni en el pretest ( $r=-0.407$ ; 95% CI [-.79, .21];  $p > .1$ ) ni en el postest ( $r=-0.163$ ; 95% CI [-.67, .45];  $p > .5$ ). Si nos centramos en los contrastes que en principio se suponían difíciles para las hablantes de qatarí (<e> vs <i>, <o> vs <u>, <p> vs <b>, <ñ>), las medias por participante de porcentaje de errores no están correlacionados estadísticamente con los puntajes del test de proficiencia de las participantes. Los resultados de estas correlaciones están en la Tabla 1. En general, parece que, en la tarea de lectura, la competencia lingüística en inglés (medida por el test usado en este estudio) como lengua adicional no ejerce una influencia para la pronunciación de sonidos del español al menos para este grupo de participantes.

Grafema	<i>r</i>	95% CI	<i>p</i>
<e>	-.160	[-.67, .45]	>.5
<i>	-.103	[-.63, .50]	>.5

<o>	.280	[-.35, .73]	>.3
<u>	-.492	[-.83, .11]	>.1
<p>	-.067	[-.61, .52]	>.5
<ñ>	-.381	[-.78, .24]	>.2
<i>	-.103	[-.63, .50]	>.5

Tabla 1. Resultados de correlaciones Pearson entre medias individuales de errores por cada grafema en la tarea de lectura y resultados del test de competencia de inglés.

## 6.2. Actividad de repetición de palabras

En esta actividad, los evaluadores reportaron producciones erróneas a nivel segmental y suprasegmental de la estructura fonológica de los estímulos repetidos. De esta manera, los datos obtenidos representan realizaciones orales erróneas de cada uno de los fonemas y de los patrones acentuales. Los estímulos usados se encuentran en el Anexo IV y los resultados organizados se encuentran resumidos en el Anexo V.

Con respecto a los sonidos vocálicos, el segmento que presenta un mayor porcentaje de errores es /u/ (9.3%-6.7%), que es repetido erróneamente como /o/. Por otra parte, no existen errores relacionados con la repetición de la vocal /a/ y el resto de vocales presentan índices relativamente bajos de errores: /e/ (2.3%-0.6%), /i/ (2.5%-1.25%), /o/ (2.3%-0.5%).

En el caso de las consonantes, /n/ es la que presenta mayor porcentaje de errores (83.3%-69.4%) al ser producida erróneamente como /ni/, seguida de la vibrante múltiple /r/ a principio de palabra (20.8%-14.5%) que es producida como vibrante simple /r/. A su vez, la vibrante simple es repetida como múltiple pero solo en el test inicial (11.1%-0%). Como se puede observar, la repetición de la vibrante múltiple supone un reto para estos aprendices, después de un semestre de instrucción, las estudiantes continúan presentando un alto porcentaje de errores con este segmento. También con un relativamente elevado porcentaje de errores se encuentra la /j/ (19.4%-8.3%) que es vocalizada y producida como /i/ en la mayoría de los errores, aunque también como /tʃ/ en escasas ocasiones.

Con respecto a los sonidos oclusivos, es interesante observar la interacción entre las bilabiales. La consonante sonora /b/ presenta un alto porcentaje de errores (14.5%-18.7%) al ser producida como /p/. Sin embargo, los errores en la producción de /p/ son muy pocos (2.9%-0.4%). En el caso de las velares, la velar sonora /g/ es producida erróneamente en algunos casos (8.3%-0%) pero solo en el test inicial y la sorda /k/ presenta un porcentaje bajo de errores (0.9%-1.4%). Mientras tanto, la dental sonora /d/ (5%-3.3%) presenta más errores que la sorda /t/, la cual no presenta ningún error.

Finalmente, los errores en la repetición del patrón acentual son muy escasos, tan solo en tres ocasiones un estímulo con patrón oxítono y dos con patrón proparoxítono son producidos como paroxítonos y tan solo en el test inicial.

En general, el porcentaje de errores totales de las estudiantes es significativamente mayor en el pretest ( $M=5.16$ ;  $DS=1.61$ ) que en postest ( $M=3.37$ ;  $DS=1.97$ ) con un efecto de tamaño grande:  $t(11)=-4.13$ ; 95% CI [-1.93, -0.42];  $p < .02$ ;  $d=-1.19$ .

El análisis sobre los efectos que la competencia en inglés podría tener sobre la pronunciación en español en la tarea de repetición revela que las estudiantes con mayor puntaje en el test de inglés no cometieron estadísticamente menos errores que las estudiantes con menor puntaje ni en el pretest ( $r=-0.235$ ; 95% CI [-.71, .39];  $p > .4$ ) ni en el postest ( $r=-0.557$ ; 95% CI [-.85, .02];  $p > .05$ ). Para analizar por separado los

contrastos que en principio se suponían difíciles para las hablantes de qatarí (/e/ vs /i/, /o/ vs /u/, /p/ vs /b/, /p/), se llevaron a cabo una serie de correlaciones Pearson entre las medias de errores individuales y los puntajes del test de competencia del inglés. Los resultados se encuentran en la Tabla 2. En general, parece que, en la tarea de repetición, la competencia lingüística en inglés como lengua adicional no ejerce una influencia para la pronunciación de sonidos del español excepto para el sonido /u/. Tan solo en este caso, cuanto mayor es el puntaje en el test de proficiencia de inglés, menor es el porcentaje de errores producido en nuestro grupo de participantes.

<b>Sonido</b>	<b>r</b>	<b>98% CI</b>	<b>p</b>
/e/	.100	[-.50, .63]	> .5
/i/	-.461	[-.81, .15]	> .5
/o/	.159	[-.45, .67]	> .5
/u/	-.651	[-.89, -.12]	< .05 *
/b/	.376	[-.78, .25]	> .2
/p/	.288	[-.34, .74]	> .3
/p/	-.315	[-.75, .31]	> .3

Tabla 2. Resultados de correlaciones Pearson entre medias individuales de errores por cada grafema en la tarea de repetición y resultados del test de competencia de inglés.

### 6.3. Actividad de identificación de palabras

Para obtener los resultados de esta actividad, se extrajeron los datos de precisión de cada participante por cada uno de los contrastes vocálicos y consonánticos incluidos. Debido a la estructura de la actividad, en cada una de las pruebas experimentales los participantes eran evaluados tanto en un contraste vocálico como en uno consonántico. Por ejemplo, para el estímulo acústico /fu'lata/, se presentaba la opción correcta <fulata> y las opciones incorrectas <folata> (que incluye un cambio vocálico), <fubata> (que incluye un cambio consonántico) y <fobata> (que incluye tanto un cambio vocálico como uno consonántico). Esto significa que las respuestas erróneas por parte de los participantes podían ser de tres tipos: error en un contraste vocálico, error en un contraste consonántico, o error en un contraste vocálico y consonántico. Por lo tanto, cada prueba experimental es usada para evaluar dos contrastes a la vez (uno vocálico y otro consonántico). Así se crearon dos análisis por cada prueba experimental, uno que incluye los aciertos y errores exclusivamente relacionados con vocales y otro con consonantes. Para cada participante se calculó la proporción de aciertos (en una escala de 0 a 1) para cada contraste en cada uno de los dos tests administrados, por lo que los datos reflejan el número total de aciertos dividido entre el número total de apariciones del fonema en los estímulos.

Primero se presentan los resultados de la identificación de vocales. Estos se encuentran resumidos en la Tabla 3 y en el Gráfico 1. Los datos reflejan la precisión del grupo de estudiantes en cada uno de los contrastes vocálicos en los dos tests. Para cada contraste representado en el gráfico, la primera vocal representa el estímulo auditivo y la segunda, la opción errónea presentada a los participantes. Así, el contraste "ou" indica que el estímulo auditivo contenía la vocal /o/ y que las opciones de respuesta incluían representaciones ortográficas con <o> (opción correcta) y con <u> (respuestas incorrectas). Por lo tanto, en el caso del contraste "ou", la proporción de aciertos corresponde a las veces que las participantes escucharon un estímulo con la vocal /o/ y seleccionaron la respuesta que contenía la <o> cuando la otra opción contenía la <u>.

En el caso de los contrastes vocálicos, el interés está en explorar la interacción entre las vocales medias y las altas, ya que la primera lengua de los aprendices cataríes no cuenta con vocales medias. Se incluyen contrastes con /a/ con opciones de respuesta <e>, <i>, <o>, <u> como condiciones de control (ax) ya que, *a priori*, no se esperan dificultades con esta vocal. Los datos de cada condición en cada test se pueden observar en la Tabla 3. A primera vista, la identificación de las vocales medias y altas presentan más errores que la identificación de la vocal baja de control. En el caso de las vocales anteriores, la identificación de la /e/ parece tan robusta como la identificación de la /i/. En otras palabras, la identificación del sonido /i/ como <e> y de /e/ como <i> están a un nivel comparable. Sin embargo, en el caso de las vocales posteriores, la identificación de /u/ como <o> parece dar más errores que la identificación de /o/ como <u>.

Para evaluar si existen efectos de proficiencia en inglés en la identificación de las vocales, se llevó a cabo una serie de correlaciones de Pearson entre el promedio de aciertos por participante en cada una de las categorías (/e/-<i>, /i/-<e>, /o/-<u>, /u/-<e>) y sus puntajes en el test de inglés: /e/-<i> ( $r=0.743$ ; 95% CI [.29, .92];  $p < .01$ ); /i/-<e> ( $r=0.352$ ; 95% CI [-.27, .7];  $p > .05$ ); /o/-<u> ( $r=0.675$ ; 95% CI [.16, .90];  $p < .02$ ); /u/-<e> ( $r=0.564$ ; 95% CI [-.01, .86];  $p > .05$ ). Tan solo las correlaciones con respecto a las vocales medias (/e/-<i>, /o/-<u>) son significativas. Esto significa que cuanto mayor es el puntaje en el test de inglés, mayor es el promedio de aciertos en este grupo de participantes pero tan solo cuando se trata de la identificación de las vocales medias /e/ y /o/.

	/a/ - <x>	/e/ - <i>	/i/ - <e>	/o/ - <u>	/u/ - <o>
<b>Test Inicial</b>	.95 (.19)	.79 (.24)	.77 (.19)	.85 (.11)	.63 (.24)
<b>Test Final</b>	.96 (16)	.86 (21)	.82 (.17)	.82 (26)	.65 (.23)

Tabla 3. Proporción y desviación estándar de aciertos en la tarea de identificación en función de los contrastes vocálicos incluidos y de los tests.

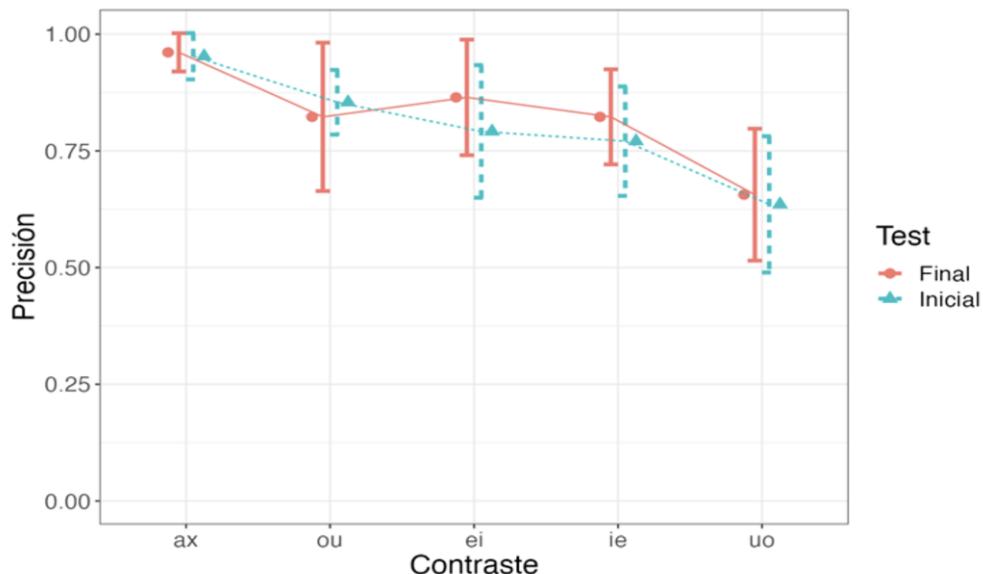


Gráfico 1. Proporción de aciertos en los contrastes vocálicos divididos por test en la tarea de identificación

En el caso de los contrastes consonánticos, se quiere principalmente examinar la identificación del contraste de las oclusivas bilabiales ya que la lengua materna de las estudiantes no tiene el fonema bilabial sordo /p/. Se incluyeron las oclusivas velares y otra serie de contrastes como control, pero los datos incluidos solo muestra los de las oclusivas velares que sirven como comparación. La comparación con las oclusivas velares /k/ y /g/ es interesante ya que se trata de un contraste que difiere en sonoridad al igual que /p/ y /b/. Sin embargo, estos sonidos sí están presentes en la fonología nativa de las estudiantes. Esto nos lleva a esperar que la identificación de las velares sea más efectiva que la de las bilabiales. Los resultados se encuentran en la Tabla 4 y en el Gráfico 2. Como se puede observar, la identificación de las consonantes velares es más efectiva que la de las consonantes bilabiales. Además, la identificación de /p/ presenta un reto mayor que la identificación de /b/, pero solo en el test final; en el test inicial, la identificación de ambas consonantes está a un nivel similar.

Las correlaciones de Pearson entre las métricas individuales en cada una de las categorías consonánticas (/b/-<p>, /p/-<b>, /g/-<k>, /k/-<g>) y sus puntajes en el test de inglés revelaron que no existe relación entre el conocimiento del inglés y el desempeño en la tarea de identificación para ningún contraste: /b/-<p> ( $r=0.525$ ; 95% CI [-.06, .84];  $p > .05$ ); /p/-<b> ( $r=0.402$ ; 95% CI [-.22, .79];  $p > .05$ ); /g/-<k> ( $r=0.216$ ; 95% CI [-.40, .70];  $p > .05$ ); /k/-<g> ( $r=0.184$ ; 95% CI [-.43, .68];  $p > .05$ ).

	/b/ - <p>	/p/ - <b>	/g/ - <k>	/k/ - <g>
<b>Test Inicial</b>	.81 (.19)	.79 (.24)	.98 (.04)	.98 (.04)
<b>Test Final</b>	.91 (.15)	.82 (.21)	1 (0)	.97 (.06)

Tabla 4. Proporción y desviación estándar de aciertos en la tarea de identificación en función de los contrastes consonánticos incluidos y de los tests

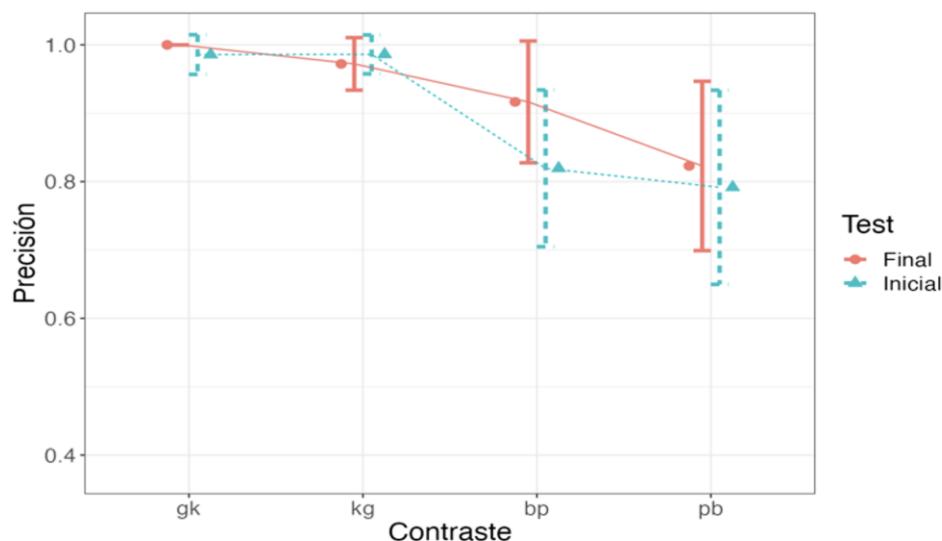


Gráfico 2. Proporción de aciertos en los contrastes consonánticos divididos por test en la tarea de identificación

## 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Este estudio ofrece un perfil de los estudiantes qataríes de ELE a nivel de pronunciación y explora su producción y percepción de los sonidos del español. La primera y la segunda tarea se centran en la exploración de los segmentos que presentan más dificultades para las participantes y en revelar si existen diferencias entre una tarea de lectura y una tarea de repetición de palabras (dos tareas muy simples) para revelar posibles efectos de la ortografía en la pronunciación. La tercera tarea (cognitivamente más compleja) se centra exclusivamente en la identificación de los contrastes de vocales medias y altas (/e/-/i/, /o/-/u/) y de las oclusivas bilabiales (/p/-/b/). Las tareas se administraron a 10 estudiantes qataríes al principio y al final de su primer semestre de estudios de español. A continuación, se comentan los resultados más importantes del estudio, centrándonos en los sonidos que presentan mayores obstáculos para este grupo de estudiantes.

En el caso de las vocales, el grafema correspondiente a la vocal media <e> y el correspondiente a la vocal alta <u> son los que mayor porcentajes de errores presentan en la tarea de lectura si se comparan con el resto de grafemas vocálicos. Sin embargo, en la tarea de repetición, la vocal /u/ es la única que mantiene una ratio de errores mayor comparado con el resto de vocales. Estos resultados sugieren que los efectos de la ortografía podrían prevalecer sobre la vocal media /e/. El obstáculo en su adquisición parece estar más relacionado con su representación ortográfica que con la creación de una categoría fonológica. Para la vocal alta /u/, por otro lado, las dificultades parecen provenir de un obstáculo perceptual, ya que la repetición de este sonido sin influencia de la ortografía sigue presentando un alto porcentaje de errores incluso en el test final. Además, los resultados de la tercera tarea indican que los errores en la identificación de la vocal /u/ son significativamente mayores que en el resto de contrastes vocálicos.

En el caso de las oclusivas bilabiales, las participantes no parecen tener problemas con su producción en la actividad de lectura. Al encontrarse con los grafemas <p> y <b>, las estudiantes son capaces de activar correctamente los sonidos correspondientes a cada letra (/p/ y /b/ respectivamente). Sin embargo, en ausencia de apoyo ortográfico, las participantes presentan un alto porcentaje de errores en la repetición del fonema /b/ y la identificación tanto de /b/ como de /p/ parece ser difícil para ellas. Esto demuestra que la dificultad con este contraste es perceptual y que la asignación de grafema-sonido no es igual de eficiente en ambas direcciones. Para estas estudiantes, activar el sonido correspondiente a cada grafema es menos complicado que identificar ortográficamente (o asignarle un grafema a) un estímulo auditivo.

Con respecto a la nasal palatal <ñ>, los porcentajes de errores en la tarea de lectura son menores que en la tarea de repetición. En general, las estudiantes tienden a usar la nasal alveolar cuando encuentran este grafema. Es interesante observar que recurren a la inserción de la vocal alta /i/ quizás para compensar la falta de palatización de la nasal y así diferenciar la nasal palatal de la nasal alveolar. Esto ocurre en todos los casos de producción errónea en la tarea de repetición. En la tarea de lectura, esta estrategia de inserción vocalica parece ser la más usada en general, aunque, al comparar los tests, las participantes realizan un mayor porcentaje de producciones de <ñ> como /n/ (sin inserción de /i/) en el test final con respecto al inicial. Estos datos sugieren un posible efecto de ortografía. Las participantes repiten la palatal nasal usando dos variantes: o el sonido meta /n/ o la estrategia /ni/ mencionada anteriormente. Sin embargo, la presencia del grafema <ñ> activa algunas producciones /n/. Quizás la percepción de la distancia entre la nasal

palatal y la nasal alveolar es más eficiente a nivel auditivo (/n/ vs /ñ/) que a nivel ortográfico (<n> vs <ñ>).

Los datos de las vibrantes revelan que es la vibrante múltiple la que presenta más dificultades para este grupo de estudiantes. Aunque los datos apuntan a que las estudiantes son capaces de producir ambos sonidos (múltiple y simple) sin problemas, como grupo carecen de conocimiento metalingüístico sobre cuando se usa cada una de las consonantes. Incluso en la tarea de repetición se pueden encontrar producciones erróneas, lo cual indica que existe cierto grado de desconexión entre el *input* que escuchan y el *output* que producen aun cuando saben articular ambos sonidos. Este hallazgo es, *a priori*, sorprendente en este contexto de adquisición debido a que ambas consonantes están presentes en el sistema fonológico de la primera lengua de las participantes y además pueden formar pares mínimos como /mara/ (una mujer) - /mara/ (una vez), aunque su número es escaso. Sin embargo, existe evidencia de que la presencia de un contraste en la fonología de una lengua no garantiza que sus hablantes usen esa distinción a nivel léxico o fonológico de manera robusta (Cutler, 1986).

En general, los resultados del presente estudio avalan las conclusiones de estudios previos que apuntan a que el sistema fonológico de la primera lengua ejerce una influencia en la adquisición de lenguas adicionales (Bohn & Flege, 1992; Flege, 1995; Flege et al., 1997) y a que la ortografía influye en la producción de segmentos en una segunda lengua (Hayes-Harb et al., 2010; Rafat, 2013; Rafat & Perry, 2019; Young-Scholten, 2002). En vista de estos resultados, respaldamos la propuesta de autores como Rafat & Perry (2019) o Giralt Lorenz & Cantero Serena (2015) sobre la necesidad de incorporar entrenamientos estrictamente auditivos (sin presencia de ortografía) en el abordaje de la pronunciación.

En este estudio también se buscó explorar los efectos que el conocimiento del inglés como lengua adicional puede ejercer en las tareas de lectura, repetición e identificación. En las tareas de producción, el puntaje de proficiencia individual en el test de inglés no se encuentra relacionado con el porcentaje de errores en general de cada una de las participantes. Cuando se exploraron los contrastes /e/-/i/, /o/-/u/ y /p/-/b/ así como los errores relacionados con la nasal palatal de manera individual, se encontró que tan solo se encuentra una correlación negativa entre el porcentaje de errores de la repetición de la vocal /u/ y el puntaje del test de inglés. De tal manera que una mayor proficiencia en inglés está relacionada con un porcentaje menor de errores en la repetición del sonido /u/. En el caso de la tarea de identificación, la proficiencia en inglés está correlacionada negativamente con la proporción de aciertos en la identificación de las vocales medias /e/ y /o/. En este caso, cuanto mayor es su nota en el test de inglés, menos errores cometan en la identificación de estas vocales. A nivel práctico, esto significa que algunos aspectos de la pronunciación del español por parte de los hablantes de árabe qatarí están influenciados por su conocimiento del inglés como lengua adicional. Nuestros resultados sugieren que la exposición al inglés hace que las aprendices qataríes de español desarrollen fonemas más robustos para las vocales posteriores y la vocal media /e/. Esto es probablemente debido a que el inglés posee contrastes entre vocales medias y altas en posición anterior (p.ej. /i/-/ɛ/) y posterior (p.ej. /u/-/ɔ/) (Carley & Mees, 2021), lo cual parece incentivar la creación de nuevos fonemas en el sistema fonológico de L2 inglés de los qataríes, que a su vez pueden usar para percibir y producir estas distinciones en español. Estos resultados apenas son sorprendentes, ya que la disponibilidad de varios sistemas fonológicos (pertenezcan a la primera o segunda(s) lengua(s)) ofrece a los aprendices más conocimientos fonológicos que interaccionan al aprender un sistema nuevo (Parrish, 2022; Zhu & Mok, 2023).

## 8. CONCLUSIÓN

En este estudio hemos explorado la producción de los sonidos del español por parte de un grupo de aprendices qataríes en su primer semestre de instrucción usando dos actividades (una de lectura y otra de repetición) administradas al inicio y al final del semestre. También usamos una tarea de identificación para examinar el estatus de las vocales medias y las consonantes bilabiales en el sistema fonológico de estas estudiantes. Los resultados indican que las estudiantes presentan dificultades en la distinción entre vocales medias y altas, entre las oclusivas bilabiales, con la nasal palatal y las vibrantes. Sin embargo, no todas estas dificultades eran evidentes en todas las actividades. Por ejemplo, las vocales /u/ y /e/ presentaban un porcentaje alto de errores en la actividad de lectura, pero en la actividad de repetición, solo la /u/ mantenía una ratio de errores alto. Asimismo, la distinción entre /p/ y /b/ en la producción era robusta en la actividad de lectura y más débil en la actividad de repetición. Esto nos sugiere un efecto de la ortografía en la producción de los sonidos en esta población estudiantil.

En vista de los resultados del presente estudio, sugerimos que para esta población de estudiantes de ELE es necesaria la instrucción focalizada en los contrastes de vocales medias y altas, la consonante oclusivas bilabial sorda y la sonora, la nasal palatal y entre las dos consonantes vibrantes. Además, los resultados también ponen de manifiesto la necesidad de usar diferentes tipos de tareas (con y sin presencia de la ortografía) en los análisis de necesidades para poder comprender los obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes cuando aprenden la pronunciación de una lengua adicional. Así, el abordaje pedagógico debería encajar con el tipo de dificultad observada para cada caso. Por ejemplo, el obstáculo con respecto al contraste entre la oclusiva bilabial sorda y la sonora parece ser perceptual y no de lectura, por lo que se beneficiaría de una instrucción centrada en la discriminación perceptual y la producción de ambos sonidos. Por el contrario, la distinción entre la nasal palatal y la nasal alveolar parece ser más compleja cuando interviene el grafema <ñ>, por lo que una instrucción que tenga en cuenta la ortografía debería poder ayudar a superar este obstáculo en el aprendizaje de manera más eficaz.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allaith, Zainab, & Joshi, R. Malatesha (2011). Spelling performance of English consonants among students whose first language is Arabic. *Reading and Writing*, 24, 1089-1110.

Alshangiti, Wafa, & Evans, Bronwen G. (2024). Learning English vowels: The effects of different phonetic training modes on Arabic learners' production and perception. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 156(1), 284-298. <https://doi.org/10.1121/10.0026451>

Al-Mazrouei, Aisha, Negm, Ahmed, & Kulikov, Vladimir (2023). The vowel system of Qatari Arabic: Evidence for peripheral/non-peripheral distinction between long and short vowels. *Journal of the International Phonetic Association*, 54(1), 89-107. <https://doi.org/10.1017/S0025100323000117>

Añorga, Ana, & Benander, Ruth (2015). Creating a pronunciation profile of first-year Spanish students. *Foreign Language Annals*, 48(3), 434-446. <https://doi.org/10.1111/flan.12151>

Barajas de Santiago, Diana (2015). Percepción del acento prosódico en vocablos leídos: un estudio con hablantes nativos de coreano en clases universitarias de ELE de nivel avanzado. *Doblele: Revista de lengua y literatura*, 1, 155-179.

Benyaya, Zineb (2007). La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 2, 1-61. <https://doi.org/10.26378/rnlael0284>

Bohn, Ocke-Schwen, & Flege, James Emil (1992). The production of new and similar vowels by adult German learners of English. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 131-158.

Briz Hernández, Isabel (2011). ¿Por qué enseñar pronunciación? Análisis y propuesta didáctica. *SinoELE*, 5, 155-173.

Bukshaisha, Fouzia Abdulaziz Mohsen (1985). *An experimental phonetic study of some aspects of Qatari Arabic*. PhD Thesis, University of Edinburgh.

Cambridge English Language Assessment (2014). *Test your English: Adult learners*. <http://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/adult-learners>

Cao, Yongfa, Font-Rotchés, Dolors, & Rius-Escudé, Agnès (2023). Front vowels of Spanish: A challenge for Chinese speakers. *Open Linguistics*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.1515/opli-2022-0230>

Cao, Yongfa, & Rius-Escudé, Agnès (2019). Caracterización acústica de las vocales del español hablado por chinos. *Phonica*, 15, 3-22.

Carley, Paul, & Mees, Inger M. (2021). *American English Phonetic Transcription*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003008088>

Carranza, Mario (2012). Errores y dificultades específicas en la adquisición de la pronunciación del español LE por hablantes de japonés y propuestas de corrección. En Carmen Moreno (Ed.), *Nuevos enfoques en la enseñanza del español en Japón* (pp. 51-78). Asahi.

Colantoni, Laura, Steele, Jeffrey, & Escudero, Paola (2015). *Second Language Speech*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139087636>

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

Cutler, Anne (1986). Forbear is a homophone: Lexical prosody does not constrain lexical access. *Language and Speech*, 29, 201-220. <https://doi.org/10.1177/002383098602900302>

Delicado Cantero, Manuel, & Steed, William (2015). La enseñanza de la pronunciación del español en Australia: creencias y actitudes de los profesores. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(1), 18-35. <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1012895>

Delicado Cantero, Manuel, Steed, William, & Herrero de Haro, Alfredo (2019). Spanish pronunciation and teacher training: Challenges and suggestions. En Rajiv Rao (Ed.), *Key Issues in the Teaching of Spanish Pronunciation* (pp. 304-323). Routledge.

Elmahdy, Mohamed, Gruhn, Rainer, & Minker, Wolfgang (2012). *Novel Techniques for Dialectal Arabic Speech Recognition*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1906-8>

Evans, Bronwen G., & Alshangiti, Wafa (2018). The perception and production of British English vowels and consonants by Arabic learners of English. *Journal of Phonetics*, 68, 15-31. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2018.01.002>

Fernández, Rafael (2012). Los fonemas españoles /l/, /r/ y /r/ en la interlengua de alumnos nativos japoneses. *redELE*, 24, 1-13.

Fernández Lázaro, Gisele, Fernández Alonso, María, & Kimura, Takuya (2016). Corrección de errores de pronunciación para estudiantes japoneses de español como lengua extranjera. *Cuadernos CANELA*, 27, 65-86.

Flege, James Emil (1995). Second-language speech learning: Theory, findings and problems. En Winifred Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research* (pp. 233-277). York Press.

Flege, James Emil, Bohn, Ocke-Schwen, & Jang, Sungyoung. (1997). Effects of experience on non-native speakers' production and perception of English vowels. *Journal of Phonetics*, 25, 437-470. <https://doi.org/10.1006/jpho.1997.0052>

Hayes-Harb, Rachel, & Barrios, Shannon (2021). The influence of orthography in second language phonological acquisition. *Language Teaching*, 54(3), 297–326. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000658>

Hayes-Harb, Rachel, Nicol, Janet, & Barker, Jason (2010). Learning the phonological forms of new words: Effects of orthographic and auditory input. *Language and Speech*, 53(3), 367–381. <https://doi.org/10.1177/0023830910371460>

Holes, Clive (1990). *Croom Helm Descriptive Grammars: Gulf Arabic*. Routledge.

Ichao Solano, Liliana Hipatia (2021). *Dificultades de la pronunciación: Enseñanza de los fonemas consonánticos del español a estudiantes holandeses*. Tesis de Máster, Universitat Rovira i Virgili.

Gil Fernández, Juana (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco Libros.

Mellado, Alicia (2012). La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa. En José Manuel Lahoz, Salvador Luque, Ana Mellado, José Rico, & José Gil (Eds.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Edinumen.

Levy, Erika S., & Strange, Winifred (2008). Perception of French vowels by American English adults with and without French language experience. *Journal of Phonetics*, 36(1), 141–157. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2007.03.001>

Parrish, Kyle (2022). The production of L3 stop-initial words by Spanish/English bilinguals. *International Journal of Multilingualism*, 21(1), 131–148. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2060234>

Poch Olivé, Dolors (1999). Fonética para aprender español: pronunciación. Edinumen. Rafat, Yasaman (2013). Orthography-induced transfer in the production of English-speaking learners of Spanish. *The Language Learning Journal*, 44(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.784346>

Rafat, Yasaman, & Perry, Scott James. (2019). Navigating orthographic issues in the teaching of Spanish pronunciation. En Rajiv Rao (Ed.), *Key Issues in the Teaching of Spanish Pronunciation* (pp. 237–253). Routledge.

Romanelli, Sabrina, Menegotto, Andrea Cecilia, & Smyth, Ron (2015). Stress perception: Effects of training in a study abroad program for L1 English late learners of Spanish. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1, 181–210. <https://doi.org/10.1075/jslp.1.2.03rom>

Romanelli, Sofia, & Menegotto, Andrea Cecilia (2015). English speakers learning Spanish: Perception issues regarding vowels and stress. *Journal of Language Teaching and Research*, 6, 30–42. <https://doi.org/10.17507/jltr.0601.04>

Saito, Kazuya, & Plonsky, Luke (2019). Effects of second language pronunciation teaching revisited: A proposed measurement framework and meta-analysis. *Language Learning*, 69(3), 652–708. <https://doi.org/10.1111/lang.12345>

Santamaría Busto, Enrique (2013). Enseñar la competencia fonética. En Lourdes Ruiz de Zarobe & Yolanda Ruiz de Zarobe (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 2–65). Octaedro.

Serradilla Castaño, Ana (2000). La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes. En María Franco Figueroa, Carmen Soler Cantos, Francisco Javier de Cos Ruiz, María Rivas Zancarrón, & Francisco Ruiz Fernández (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 655–661). Universidad de Cádiz.

Sheldon, Amy, & Strange, Winifred (1982). The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese learners of English: Evidence that speech production can precede speech perception. *Applied Psycholinguistics*, 3(3), 243–261. <https://doi.org/10.1017/S0142716400001417>

Solange de Farias, Maria (2016). La formación del profesor para la enseñanza de la pronunciación y sus repercusiones en las clases de ELE para brasileños potiguares y cearenses. En Octavio Cruz Moya (Ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 317–328). ASELE.

Usó Vicedo, Lidia (2009). Creencias de los profesores en formación sobre la enseñanza de la pronunciación. *MarcoELE*, 8, 1–32.

Young-Scholten, Martha (2002). Orthographic input in L2 phonological development. En Petra Burmeister, Thorsten Piske, & Andreas Rohde (Eds.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode* (pp. 263–279). Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Zhu, Yanjiao, & Mok, Peggy (2023). Cross-linguistic influences on the production of third language consonant clusters by L1 Cantonese–L2 English–L3 German trilinguals. *International Journal of Multilingualism*, 21(3), 1700–1717. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2208866>

## MÉRITOS (sistema CreDiT)

Supervisión : RO; Conceptualización: RO, JSM; Investigación secundaria: RO, JSM; Metodología: RO, JSM; ValidaValidación: RO, JSM; Tratamiento de datos: RO; Análisis formal : RO; Supervisión: RO; Redacción del borrador original :RO, JSM; Revisión y edición: RO, JSM.

## ANEXOS

### ANEXO I. Tabla de los fonemas consonánticos del árabe qatarí

	Bilabial		Labiodental		Dental		Alveolar		Palatal		Velar		Uvular	Faringal		Glotal
Oclusiva		b					t	d			k	g	q			?
Fricativa			f		θ	ð	s	z	ʃ				x	h		h
Africada									tʃ	dʒ						
Nasal		m					n									
Aproximante							l		j		w			ç		
Vibrante							r	r								

(Bukshaisha, 1985; Holes, 1990)

Sorda
Sonora

### ANEXO II. Texto usado en la actividad de lectura

Miguel y su pequeña cigüeña viajaron a un hermoso valle hace muchos años. Allí conocieron a mucha gente. Pronto hicieron muchos amigos. Un día mientras celebraban una gran fiesta, la pequeña cigüeña bebió tranquilamente veintiocho vasos de horchata; al día siguiente, la infeliz avecilla dijo: "¡Ay me duele mucho la cabeza!". Miguel contestó preguntando: "¿Qué te pasó mi buena amiga? Parece que tomaste quince jarras llenas de gazpacho frío. Reconozco el olor en tu ropa. ¡Qué terrible! Te prepararé un té de manzanilla y luego te llevaré con el doctor Rubios." Cuando la avecilla escuchó la palabra "doctor" huyó muy rápido en un taxi gigante.

ANEXO III. Tabla de resultados de la tarea de lectura ordenada por grafema que incluye el porcentaje total de errores (Total % Err) y el porcentaje del total de errores que corresponde a cada tipo de producción errónea (Prod Err #)

Grafema	Test Inicial							Test Final						
	Prod Err 1	%	Prod Err 2	%	Prod Err 3	%	Total % Err	Prod Err 1	%	Prod Err 2	%	Prod Err 3	%	Total % Err
<a>	/e/	77.7	/o/	18.5	/ia/	3.7	3.68	/e/	83.3	/o/	16.6			1.6
<e>	/a/	12.7	/i/	86	/ia/	1.1	12.1	/a/	21.1	/i/	77.2	/o/	1.5	9.3
<i>	/e/	82.1	/ai/	14.2	/o/	3.5	6.8	/e/	94.1	/ai/	5.8			4.1
<o>	/u/	25	/a/	50	/i/	25	0.75	/u/	100					0.1
<u>	/o/	93.3	/i/	6.6			8.3	/o/	85.7	/e/	14.2			3.8
<ei>	/e/	71	/i/	14	/ie/	14	58.3	/e/	75	/ie/	25			66.6
<ia>	/ea/	33.3	/i/	66.6			8.3	/ai/	100					2.7
<ie>	/e/	53.8	/i/	46.1			54.1	/e/	70.5	/i/	29.5			35.4
<io>	/o/	100					6.25	/o/	100					6.25
<ue>	/e/	75	/u/	25			11.1	/u/	100					5.5
<p>	/b/	100					1.5	/b/	100					0.7
<c>+vocal Anterior	/k/	100					1.6	/k/	100					0.8
<c>+Vocal NoAnterior	/s/	100					1.8	/s/	20	/ʃ/	20	/θ/	60	4.6
<ch>	/k/	100					3.1	/k/	100					1.04
<g>+vocal Anterior	/g/	100					8.3	/g/	100					8.3
<g>+vocal NoAnterior	/x/	80	/k/	20			5.9	/x/	100					9.5
<gu>+vocal Anterior	/gu/	100					44.4	/gu/	100					36.1
<qu>+vocal Anterior	/ku/	100					32.1	/ku/	100					10.7
<h>	/h/	100					10	/h/	100					1.6
<j>	/g/	66.6	/j/	33/3			8.33							0
<l>	/l/	100					1.3							0
<ll>	/l/	78.2	/l/	21.9			56.9	/l/	75	/l/	22.2	/li/	2.7	50
#<r>	/r/	100					33.3	/r/	100					30.5
<rr>	/r/	100					70.8	/r/	100					41.6
<t>	/d/	100					0.5							0
<y> vocal	/e/	100					8.3	/e/	100					2.7
<y> consonante	/i/	100					16.6	/i/	100					8.3
<z>							0	/x/	100					4.1
<ñ>	/n/	11.1	/ni/	88.8			60	/n/	39.2	/ni/	60.7			46.6

ANEXO IV. Estímulos usados en la tarea de repetición

zamipá, necúpe, lágapo, fetúte, modupá, danópe, bírepo, náchuko, ñalápe, pókupo, soripá, yanépe, póñiku, chifopá, pinepá, dinópe, rúmepo, chapopá, runópe, lógapo, ñomatá, zumárre, piróte, figotá, gúrrito, fichatá, bédeto, kiñáte, núkato, lafeká, piréke, nelloká, menáke, chútiño, buliká, chitéka, jítuke, buñiké, nosóko, yúdika, gasoñá, kófita

ANEXO V. Tabla de resultados de la tarea de repetición ordenada por sonido que incluye el porcentaje total de errores (Total % Errores) y el porcentaje del total de errores que corresponde a cada tipo de producción errónea (Producción Errónea #)

Sonido	Test Inicial					Test Final				
	Prod Err 1	%	Prod Err 2	%	Total % Err	Prod Err 1	%	Prod Err 2	%	Total % Err
/e/	/i/	85.7	/a/	14.2	2.3	/i/	100			0.7
/i/	/e/	100			2.5	/e/	100			1.25
/o/	/u/	100			2.3	/u/	50	/e/	50	0.6
/u/	/o/	100			9.3	/o/	100			6.7
/b/	/p/	85.8	/d/	14.3	14.5	/b/	100			18.75
/p/	/t/	62.5	/b/	37.5	2.9	/t/	100			0.4
/d/	/t/	100			5	/t/	50	/r/	50	3.3
/g/	/k/	60	/b/	40	8.3					0
/k/	/t/	100			0.9	/t/	100			1.5
/f/	/θ/	100			2.7					0
/tʃ/	/t/	100			4.1					0
/l/	/r/	100			1.7					0
/j/	/i/	71.5	/tʃ/	28.5	19.4	/i/	66.7	/tʃ/	33.3	8.4
#/r/	/r/	50	/d/	50	16.7	/r/	100			29.2
/r/	/r/	100			12.5	/r/	100			12.5
/r/	/r/	100			11.1					0
/θ/	/f/	100			8.3					0
/n/	/ni/	100			83.4	/ni/	100			69.4
aguda	llana	100			0.6					0
esdrújula	llana	100			1.2					0

ANEXO VI. Tabla de estímulos y opciones de respuesta actividad de identificación

Estímulo	Opción 1	Opción 2	Opción 3	Opción 4
linusa	linusa	lenusa	limusa	lemusa
kerisa	nerisa	kerisa	nirisa	kirisa
gotefu	gotefo	kotefu	gotefu	kotefo
kaapeko	kabeko	kipeko	kaapeko	kibeko
chilofo	chilufo	chilofo	silofo	silufo
miduke	meduke	siduke	seduke	miduke
toruka	toruku	toruka	torugu	toruga
kopupe	kupupe	kubupe	kobupe	kopupe
tulire	tulire	togire	tolire	tugire
kobute	kopute	kobute	kapute	kabute
semapa	semapa	semaba	simapa	simaba
tiñuso	tinuso	tenuso	tiñuso	teñuso
ñukato	ñugato	ñukato	ñugoto	ñukoto
rugisa	tugisa	rogisa	rugisa	togisa
birose	piruse	pirose	birose	biruse
baleta	baleta	paleti	paleta	baleti
gagufa	gagufa	gakufa	gakofa	gagofa
robika	ropike	ropika	robike	robika
kirata	kerata	kirata	kimata	kemata
diluse	tiluse	tilose	dilose	diluse
dufofo	pufofo	dufufo	dufofo	pudufo
meripo	meripo	miribo	meribo	miripo
rakore	rakori	ragori	ragore	rakore
serife	serife	sisife	sirife	sesife
kesufu	kesufo	gesufu	kesufu	gesufo
zosera	gosera	zosira	gusera	zosera
yucife	yucife	zucife	yucefe	zucefe
pameko	pemeko	bemeko	pameko	bemeko
moñara	monara	moñara	muñara	munara
jañifa	janefa	jañefa	jañifa	janifa
maropi	mirobi	marobi	miropi	maropi
kakiro	gakiru	kakiro	gakiro	kakiru
gibosa	gipusa	gibosa	giposa	gibusa
garipe	karipi	garipe	garipi	karipe
fulata	fubata	fobata	folata	fulata
yurite	yurite	nurete	yurete	nurite
bavaro	bubaro	pubaro	pabaro	babaro
leguka	leguku	lekuku	lekuka	leguka
purrote	pulote	porrote	purrote	polote
kikote	kegote	kigote	kekote	kikote
rechipe	richibe	rechibe	richipe	rechipe
folipa	foliba	fulipa	fuliba	folipa

# Revista **Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**

Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**