



Universidad de Oviedo

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Trabajo Fin de Máster

Máster en Español como Lengua Extranjera (XIV Edición)

**VARIABLES AFECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL A INMIGRANTES EN CONTEXTO ESCOLAR:
UNA PROPUESTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS**

Autora: Marina Diez Antolín

Tutoras: Taresa Fernández Lorences y Concepción Francos Maldonado

Oviedo, julio de 2023

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es demostrar la importancia e influencia de las variables afectivas en la enseñanza y aprendizaje del español para el alumnado inmigrante en contexto escolar. Para la realización del mismo, se han revisado las principales leyes educativas de España y cómo se encuentran recogidas las medidas de actuación para atender a este colectivo. Posteriormente, se pone de manifiesto la necesidad de distinguir entre alumnado extranjero e inmigrante, puesto que, las circunstancias personales de uno y otro grupo son diferentes. Finalmente, se ha desarrollado cómo la dimensión afectiva ha ido ganando relevancia a lo largo de los años y qué variables afectivas podemos considerar y cómo afectan estas a los alumnos y alumnas inmigrantes. Para finalizar, se proponen una serie de actividades didácticas para trabajar la dimensión afectiva de estos estudiantes en contexto escolar, fomentando las emociones positivas y aprendiendo a gestionar las negativas que pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje de la nueva lengua.

Palabras clave: dimensión afectiva, factores afectivos, emociones, inmigrantes, contexto escolar.

ABSTRACT

The aim of this project is to demonstrate the importance and influence of affective variables in the teaching and learning of Spanish for immigrant pupils in a school context. In order to do so, we have reviewed the main educational laws in Spain and how they contain the measures to attend to this group. Subsequently, the need to distinguish between foreign and immigrant pupils is highlighted, since the personal circumstances of one group and the other are different. Finally, it has been developed how the affective dimension has been gaining relevance over the years and which affective variables can be considered and how they affect immigrant pupils. Finally, a series of didactic activities are proposed to work on the affective dimension of these students in a school context, encouraging positive emotions and learning to manage the negative ones that may hinder the learning process of the new language.

Keywords: affective dimensión, affective factors, emotions, migrants, school contexts.

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN.....	4
2 OBJETIVOS.....	5
3 LA INMIGRACIÓN EN EDAD ESCOLAR EN ESPAÑA.....	5
3.1 EL ALUMNADO INMIGRANTE COMO APRENDIENTE DE ESPAÑOL.....	7
3.2 LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	11
4 LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE UNA LENGUA.....	14
5 PRINCIPALES FACTORES AFECTIVOS INVOLUCRADOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE UNA L2.....	19
5.1 LA ANSIEDAD.....	21
5.2 EL ESTRÉS CULTURAL.....	26
5.3 LA INHIBICIÓN.....	28
5.4 EXTRAVERSIÓN E INTROVERSIÓN.....	29
5.5 LA AUTOESTIMA.....	31
5.6 LA MOTIVACIÓN.....	35
5.7 ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	37
6 EL PAPEL DEL PROFESORADO.....	41
7 PROPUESTA DE ACTIVIDADES.....	43
7.1 ACTIVIDAD 1.....	44
7.2 ACTIVIDAD 2.....	47
7.3 ACTIVIDAD 3.....	51
7.4 ACTIVIDAD 4.....	54
7.5 ACTIVIDAD 5.....	57
8 CONCLUSIONES.....	61
9 BIBLIOGRAFÍA.....	63
10 ANEXOS.....	69

1 INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX, España ha experimentado un cambio significativo en cuanto al flujo migratorio se refiere, consolidándose como uno de los principales destinos europeos que más inmigrantes recibe desde diversas procedencias. Las causas migratorias son múltiples, motivos económicos, culturales, medioambientales, conflictos bélicos, persecuciones religiosas y políticas...

Debido a esta realidad, los centros escolares también acogen cada año a un gran número de alumnos inmigrantes. Por lo tanto, ha sido preciso que las leyes educativas contemplaran esta situación y, por consiguiente, desarrollaran planes de actuación para atender debidamente las necesidades de este alumnado. Además, tal y como se pone de manifiesto en diversos estudios, es esencial tener en cuenta la situación personal y familiar de estos alumnos y prestar atención al componente afectivo puesto que, ser inmigrante implica una gran carga emocional y hay que considerar que no solo van a tener que hacer frente al choque lingüístico, sino también cultural.

La principal finalidad de este trabajo es poner de manifiesto la importancia y el papel que desempeña la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua para alumnas y alumnos inmigrantes que se encuentran en un contexto escolar.

En cuanto a cómo se encuentra organizado y desarrollado el trabajo, comienza por un acercamiento a la situación migratoria en España en los últimos años y, después comprobar cómo es la realidad educativa de este colectivo como aprendiente del español en contexto escolar, así como las principales leyes educativas y medidas de actuación para atenderlos. Posteriormente, por medio de una revisión bibliográfica sobre diversos estudios y autores se justificará cómo la afectividad y los factores afectivos comenzaron a considerarse relevantes en el ámbito educativo, más concretamente en la enseñanza de lenguas, y, finalmente, se recogerán algunos de los principales componentes afectivos. Por último, se presenta una serie de actividades didácticas enfocadas en trabajar y abordar la afectividad con alumnos inmigrantes de secundaria. Estas actividades tienen como objetivo reconocer la importancia y la influencia de las variables afectivas en el proceso de aprendizaje del español, así como que los estudiantes sean capaces de gestionar y expresar sus emociones.

2 OBJETIVOS

En relación con lo anteriormente mencionado en la introducción, el objetivo principal de este trabajo es argumentar y demostrar la importancia de la afectividad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y, sobre todo, enfocándolo en el alumnado inmigrante. Además, se busca concienciar a los docentes sobre la necesidad de considerar la dimensión afectiva del alumno y fomentar una educación más inclusiva e intercultural.

Dentro de este objetivo principal se pueden establecer otros objetivos específicos:

- Conocer el marco legislativo y las medidas de actuación destinadas a trabajar con alumnado inmigrante en un contexto escolar español.
- Conocer las características generales que definen el perfil del alumnado inmigrante como aprendiente de español en un contexto escolar.
- Realizar una revisión general de estudios e investigaciones relevantes sobre la influencia de las variables afectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, y conocer algunos de los factores afectivos que influyen en dicho proceso.
- Elaborar unas actividades didácticas orientadas a trabajar la dimensión afectiva con alumnos inmigrantes en un Aula de Inmersión Lingüística (AIL)¹ en un instituto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

3 LA INMIGRACIÓN EN EDAD ESCOLAR EN ESPAÑA

En los últimos años, ha aumentado el número de personas con nacionalidad extranjera que son residentes en España. En el año 2022, en el Padrón Continuo a 1 de enero, de un total de 47.435.597 de habitantes, se registró que 5.512.558² son extranjeros, aproximadamente el 11.6% de la población de España.

Las nacionalidades más destacables de los extranjeros inscritos en el Padrón Continuo de 2022 son los ciudadanos marroquíes (879.943) y los rumanos (623.097).

¹ AIL: «Las Aulas de Inmersión Lingüística son un apoyo externo para los centros que no dispongan de recursos para la atención de alumnado de incorporación tardía con la lengua materna distinta al español y total desconocimiento de este idioma, alumnado con lenguas maternas que no utilicen el alfabeto latino y alumnado con escolarizaciones anteriores regulares o deficientes». Información obtenida de la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Disponible en: <https://alojaweb.educastur.es/en/web/acogida/ail>

² Datos obtenidos de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2022. Disponible en: https://www.ine.es/prensa/pad_2022_p.pdf

Seguidos por cifras más bajas de personas de origen colombiano (312.915), británico (290.372) e italiano (273.889).

Por otro lado, según los datos obtenidos del Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2022 por edades, de la población que reside en España de origen extranjero, el 14,8% (815.156) es menor de 16 años.

Desde mediados y finales del siglo XX, España ha sido uno de los principales países receptores de población inmigrante provenientes de distintas partes del mundo, principalmente del norte de África, del Este de Europa, de diversos países del continente americano... Estos flujos migratorios durante décadas han sido constantes y, por consiguiente, supusieron un aumento de la población de España³. Este incremento se debió a diversos factores como la alta esperanza de vida, el buen nivel sanitario y educativo, el gran desarrollo económico etc. Esta afluencia inmigratoria provocó cambios en el ámbito educativo ya que, la presencia de un gran porcentaje de población extranjera escolarizada dio lugar a tener que afrontar nuevos desafíos educativos (Capote y Calmaestra, 2017: 94).

No obstante, en el 2008, como consecuencia de la crisis económica que afectó a nuestro país, el saldo migratorio se redujo debido al alto nivel de desempleo y todos los demás efectos que trajo consigo la crisis. Esta crisis tuvo una gran repercusión también en las aulas españolas puesto que, se redujo considerablemente el número de alumnos escolarizados de procedencia extranjera (Capote y Calmaestra, 2017: 94).

Durante varios años, el porcentaje de alumnos extranjeros en las aulas españolas descendió hasta un 8,5% del total del alumnado en el curso 2016/2017. Sin embargo, a partir de ese año se ha ido notando constantemente un nuevo aumento del flujo migratorio.

En el pasado curso académico 2021/2022, se registró un total de 882.814⁴ estudiantes extranjeros en el sistema educativo español no universitario, lo que representa un 11% del alumnado total, demostrando de esta forma el gran incremento de este colectivo frente a años anteriores. A continuación, en el siguiente gráfico realizado con información extraída del Ministerio de Educación y formación Profesional, se muestra

³ Información extraída del Informe que recoge la Encuesta Nacional de Inmigrantes del 2007.

⁴ Fuente: Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. «Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español» (2022), Oberaxe.

cómo ha evolucionado el número de estudiantes extranjeros a lo largo de los últimos diez años.

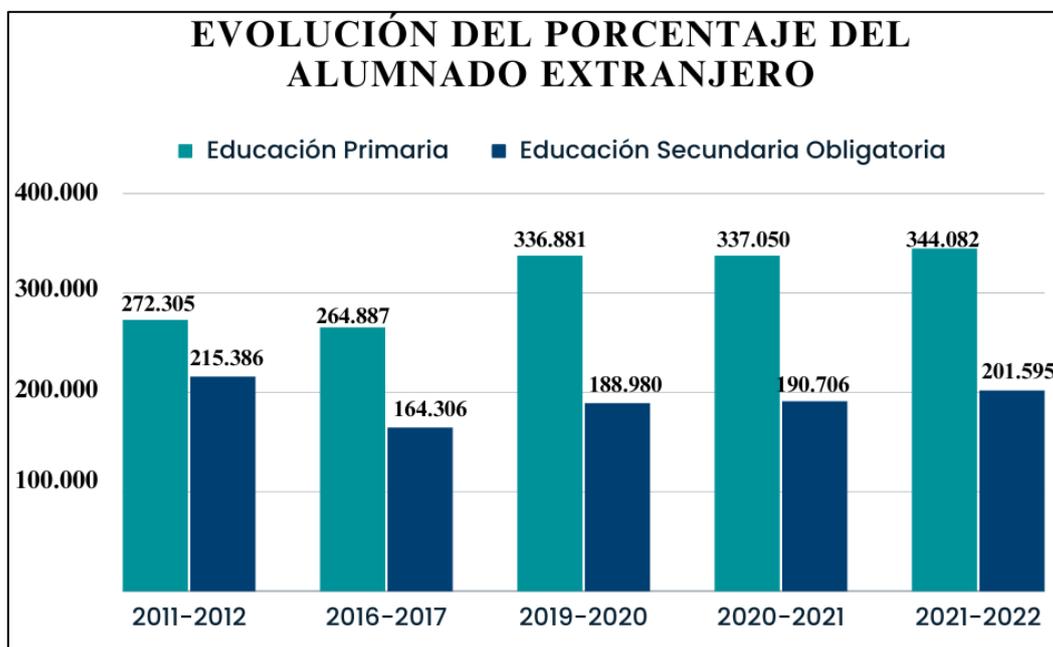


Gráfico 1. Porcentaje del alumnado extranjero matriculado en los últimos años. ⁵(Elaboración propia).

Así pues, por medio de este apartado se pretende demostrar y avalar cuál es el porcentaje de menores de edad de origen extranjero que se encuentran escolarizados en el sistema educativo español. Como se puede observar, representan un porcentaje bastante significativo y, por ello, es un colectivo que debe ser considerado y atendido adecuadamente. De este modo, a continuación, se presentarán las características que definen el perfil del alumnado inmigrante como aprendiz de español y, posteriormente, se revisarán las leyes educativas que han ido considerando a este colectivo y las medidas que se han ido implantando.

3.1 EL ALUMNADO INMIGRANTE COMO APRENDIENTE DE ESPAÑOL

Como ya se ha desarrollado previamente en el apartado anterior, debido al auge del flujo migratorio, es importante establecer un plan de actuación y una metodología específica para la enseñanza de español a alumnado inmigrante dentro del contexto escolar. Sin embargo, una de las primeras dudas que puede surgir, antes de establecer una

⁵ Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, archivo de datos y cifras. Curso escolar 2022-2023.

forma de actuación correcta es si se puede y si debe entender *extranjero*⁶ e *inmigrante* como sinónimos. La RAE no ofrece una distinción muy precisa entre dichos términos, aunque sí señala que la acción de *inmigrar*⁷ implica una búsqueda de mejores condiciones de vida. Por otro lado, Luque (2015: 79-80) sí establece una clara distinción entre los términos *extranjero* e *inmigrante*, concluyendo que una de las diferencias entre un extranjero y un inmigrante es que, para el segundo, el aprendizaje de la lengua es crucial para poder desenvolverse y afrontar los desafíos que aparezcan durante su proceso de incorporación a la vida del nuevo país y en la nueva cultura. Por esta razón, Luque destaca la importancia de abordar la enseñanza del español a este colectivo, entendiendo y atendiendo sus circunstancias.

La enseñanza de español a inmigrantes surge como consecuencia de los cambios demográficos que tienen lugar en la sociedad. Y, por este motivo, es esencial conocer qué elementos influyen y de qué manera se diferencian el proceso de enseñanza y aprendizaje de español a alumnos inmigrante o a extranjeros. Si bien es cierto, el aula de español para inmigrantes no difiere significativamente de otras clases de español, es importante destacar que el grupo de alumnos inmigrantes con los que se trabaja en el contexto escolar presenta aún mayor diversidad, lo cual influye en las estrategias de enseñanza.

Siguiendo a varios autores, a continuación, se desarrollarán una serie de factores que se deben tener en cuenta a la hora de trabajar con alumnado inmigrante.

En primer lugar, tanto Cabañas (2008) como Luque (2015) afirman que las necesidades de los alumnos extranjeros e inmigrantes son diferentes en el aprendizaje de un idioma. Esto es así porque los estudiantes extranjeros viajan al país del que desean aprender o mejorar su nivel en el idioma por diversas razones, ya sea porque aprender esa lengua supone una mejoraría a nivel laboral o por cuestiones académicas. Sin embargo, el alumnado inmigrante necesita aprender la nueva lengua de manera urgente e inmediata puesto que, es imprescindible tanto para integrarse en el país de acogida como para poder desenvolverse con la lengua de instrucción y poder completar la escolarización obligatoria con éxito (Cabañas, 2008: 15), además de cualquier otra expectativa académica posterior. Por otro lado, los y las estudiantes inmigrantes se encuentran en

⁶ DRAE. *Extranjero/a*: Dicho de un país: Que no es el propio.

⁷ DRAE. *Inmigrar*: Dicho de una persona: Instalarse en un lugar distinto de donde vivía dentro del propio país, en busca de mejores medios de vida.

situación de inmersión lingüística, lo cual los beneficia respecto a los estudiantes extranjeros que aprenden español en sus respectivos países. El alumnado inmigrante realiza el proceso de adquisición del español inmerso en la cultura y país de acogida, a diferencia de los estudiantes extranjeros que, aunque pueden viajar de manera temporal al país de la nueva lengua, suelen aprenderla en su propio país.

De igual modo, hay que tener en cuenta las condiciones sociales, culturales y afectivas puesto que, las de un colectivo y otro son totalmente distintas. Los estudiantes extranjeros que viajan a España para aprender español, lo hacen por decisión propia y disponiendo de unos medios económicos que les permiten regresar a su país cuando deseen. Asimismo, la situación social y afectiva es radicalmente distinta a la de los estudiantes inmigrantes, ya que, normalmente llegan a España con conocimiento previo de la lengua y siguen manteniendo el contacto con sus familias. Por otra parte, los estudiantes inmigrantes, normalmente dejan su país impulsados por diversos motivos buscando tener unas condiciones de vida óptimas. No abandonan su país por placer o por deseo de conocer nuevas culturas, sino para huir de conflictos bélicos o religiosos o tratando de mejorar su situación económica. Además, deben hacer frente a una serie de cuestiones como el choque cultural y una situación afectiva que suele ser delicada debido a haber vivido situaciones complicadas como dejar su país, a su familia y amigos. Por lo tanto, las diferencias entre estudiantes extranjeros e inmigrantes son grandes y notorias sobre todo en este punto y, por ello, en la enseñanza de español a alumnado inmigrante, las condiciones personales son fundamentales porque van a influir considerablemente en el proceso de adquisición de la lengua, y, sobre todo, las variables afectivas (Cabañas, 2012: 16-17).

Otro aspecto que caracteriza al colectivo inmigrante es la movilidad constante. Esto sucede debido a que las familias buscan oportunidades para mejorar su situación y esto provoca tanto un alto absentismo escolar como continuas incorporaciones de estudiantes nuevos en cualquier momento del curso escolar. Este hecho repercute en su formación educativa⁸ y, por ello, se pone de manifiesto la necesidad de realizar cursos intensivos para que adquieran amplios conocimientos en un corto período de tiempo.

⁸ Recogido en «Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación» de F. Villalba y M. Hernández. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm

Otro factor que debe ser considerado es la motivación. Para el alumnado inmigrante, como ya se ha mencionado previamente, el aprender una segunda lengua es esencial para poder participar en su nuevo entorno social y cultural, lo cual ya es una motivación en sí. Sin embargo, puede ocurrir que determinados elementos asociados a su *condición de inmigrante* influyan negativamente y, en consecuencia, experimente miedo al rechazo, un choque cultural, ansiedad... (Barturen, 2013: 31). Asimismo, también afecta a la motivación la consideración que tengan los estudiantes sobre la segunda lengua porque si esta es considerada *lengua de prestigio*, esto favorecerá la motivación, en cambio, si es considerada lengua de la *sociedad y cultura que explota al inmigrante*, surgirá lo que se denomina *situación de distancia psicológica y social* debido al rechazo que experimenta (Villalba en Cabañas, 2008: 21).

Por último, otro elemento significativo recogido por diversos autores y autoras como Villalba y Hernández (2004 y 2007), Cabañas (2008) y Fernández (2015) es la heterogeneidad. El aula de enseñanza de español a inmigrantes se caracteriza por ser notablemente heterogénea en comparación con otras aulas de enseñanza del español como lengua extranjera. Así pues, en una misma clase hay alumnos que tienen diferente nivel de formación educativa previa, distinto nivel de dominio del español, diversos estilos de aprendizaje, distintas situaciones económicas, distinta nacionalidad y cultura... De esta manera, la heterogeneidad es relevante y debe ser tenida en cuenta, en consecuencia, no pueden utilizarse las mismas pautas ni estrategias de actuación con todos los estudiantes (Fernández, 2015: 337-338).

A modo de conclusión, lo que se pretende evidenciar en este apartado es la necesidad de que se tengan en cuenta las características individuales y personales de cada aprendiz en la enseñanza de español a alumnado inmigrante en contexto escolar y emplear un enfoque educativo inclusivo e intercultural. Es importante dotar a estos estudiantes de un entorno, como lo es el aula de enseñanza de español, donde puedan ser abordadas sus necesidades de manera concreta, promover su inclusión y superar las barreras lingüísticas, así como desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para desenvolverse en su nuevo entorno.

3.2 LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Tras haber contemplado las diferencias de las circunstancias y algunas necesidades específicas entre la enseñanza de español a alumnado inmigrante y extranjero, a continuación, se ofrecerá un breve repaso sobre las principales leyes educativas en las que se recoge la forma de actuación en relación con adolescentes inmigrantes que se encuentran escolarizados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

En primer lugar, es importante destacar que, en la Constitución Española de 1978⁹, ya se reconoció el derecho de todas las personas a recibir una educación básica y gratuita. Además, en ella también se recogieron diversos temas relacionados con la población extranjera en los artículos 9, 13 y 14: «Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley» (Constitución Española de 1978, artículo 13. 1)

La primera ley que se instauró fue la *Ley General de Educación*¹⁰ (LGE) en 1970. Según esta ley se garantizaba el derecho a la educación a todos los extranjeros con igualdad de condiciones respecto a los alumnos y alumnas españoles. Además, se les ofrecía la posibilidad de realizar cursos adicionales, específicos para ellos, para apoyarlos a superar las posibles dificultades académicas. Esta ley fue significativa porque consideró la educación como un derecho gratuito para todos aquellos extranjeros residentes en España, sin embargo, no se tenían en cuenta sus necesidades y, además, se manifestaba que debía ser este colectivo quien hiciera el esfuerzo por integrarse tanto en España como en la cultura española.

Posteriormente, en 1985 entró en vigor la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación*¹¹ (LODE). En el Título Preliminar de esta ley se decretaba lo que anteriormente ya había sido recogido tanto por la Constitución de 1978 como por la *Ley General de Educación*. Sin embargo, la novedad de la LODE residía en el artículo sexto,

⁹ Constitución Española de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, n. 311, pp. 29313 a 29424.

¹⁰ LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. 6 de agosto de 1970, n. 187, pp. 12525 a 12546.

¹¹ LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio, n. 159, pp. 21015 a 21022.

en el que se señalaba el derecho a «que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales. A recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural». Por lo cual, los alumnos y alumnas extranjeros tenían derecho a recibir compensaciones según su situación personal.

En 1990 se estableció la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*¹² (LOGSE). Con esta ley se hizo por primera vez referencia a la necesidad de tomar medidas de compensación educativa para tratar la desigualdad que sufre el alumnado inmigrante. De este modo, se estableció que los Poderes Públicos se encargarían de reforzar la acción del sistema educativo para prevenir y reducir las desigualdades provocadas por los factores económicos, sociales, culturales...

Como reacción a la necesidad de compensación educativa a este alumnado, en la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*¹³ (LOPEG) en 1995 y en el *Real Decreto 299/1996*¹⁴ (1996) se establecieron unas pautas de actuación para facilitar la integración de los alumnos y alumnas pertenecientes a étnicas o culturas minoritarias y a aquellos que padecían una situación personal, familiar o social desfavorable.

Por otro lado, mientras aún se encontraba vigente la LOPEG (1995), también se publicó la *Ley Orgánica 4/2000*¹⁵ que trataba sobre los derechos y libertades y, la integración social de los extranjeros en España. Se reconoció que todos los estudiantes extranjeros menores de 18 años tenían el derecho y el deber de recibir una educación con las mismas condiciones que los españoles pudiendo acceder a una enseñanza básica, obligatoria y gratuita, al igual que obtener la titulación académica y disponer de becas y ayudas.

En 2002 surge la *Ley Orgánica de Calidad*¹⁶ (LOCE) que deroga la (LOPEG). Esta ley presentó la incorporación al sistema educativo una serie de programas específicos

¹² LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, n. 238, pp. 28927 a 28942.

¹³ LOPEG: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, de 21 de noviembre, n. 278, pp.33651 a 33665.

¹⁴ Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en la educación. La Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros públicos.

¹⁵ Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, de 12 de enero, n. 10.

¹⁶ LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre, n. 307, pp.

para conseguir integrar a los estudiantes que no tuvieran conocimiento de la lengua y cultura española, y, ayudarlos también con otras carencias básicas. Por otro lado, se mantuvieron los derechos de los alumnos extranjeros adquiridos en las leyes anteriores.

En 2006 surge la Ley Orgánica de Educación (LOE)¹⁷ que instauró la atención a la diversidad del alumnado como un derecho básico y, por lo tanto, era necesario atender a las demandas educativas de todos. Esta ley fue novedosa porque destacó la importancia de atender a la diversidad de todos los estudiantes de todos los niveles del sistema educativo español con el objetivo de lograr una educación de calidad y de igualdad de oportunidades.

La siguiente ley que se hizo vigente en el 2013 fue la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE)¹⁸. Mantiene las mismas propuestas que la LOE (2006), aunque sí ofrece una novedad, una sección denominada *LOMCE: Paso a paso*, en la que se ofrecían materiales descargables y presentaciones que explicaban las modificaciones que incorporaba esta nueva ley respecto a la *Ley Orgánica 2/2006*.

Finalmente, en 2020 entró en vigor la actual ley educativa, la *Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación*¹⁹ (LOMLOE). Esta ley recoge la LOE, pero con modificaciones. En relación con el alumnado inmigrante, señala especial interés en lograr la inclusión en el sistema educativo. Además, se incorpora el *Diseño Universal de Aprendizaje* que pone de relieve la necesidad de proporcionar diversos medios de representación y expresión de la información que se le presenta al alumnado. Por otra parte, en lo relativo a la equidad y compensación de las desigualdades educativas, se sigue manteniendo lo propuesto en la Ley Orgánica de Educación (LOE).

En definitiva, analizando la legislación educativa, comprobamos que todas las modificaciones que se han ido llevando a cabo tratan de incorporar más medidas de actuación para favorecer la inclusión de este alumnado. Las medidas de actuación se centran cada vez más en las circunstancias personales de los jóvenes inmigrantes dentro del contexto escolar. De igual modo, se ha reconocido la importancia del dominio del

¹⁷ LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 mayo, n. 106, pp.

¹⁸ LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial de Estado*, de 10 de diciembre, n. 295, pp.97858 a 97921.

¹⁹ LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de educación. *Boletín Oficial de Estado*, n. 340.

idioma para este alumnado y, por lo tanto, el aprendizaje de este es fundamental para conseguir tanto el éxito académico como su inclusión.

4 LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE UNA LENGUA

Los factores afectivos no siempre han sido considerados en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que, tradicionalmente se priorizaba la cognición, no obstante, en la actualidad sí se reconoce tanto su importancia como el papel que desempeña y, por este motivo, tanto en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) como en el *Plan Curricular* se encuentran apartados destinados a la denominada *competencia existencial*.

Lo primero que cabe plantearse es qué se entiende por *afectividad*. El término *afectividad* es definido según el Diccionario de la Lengua Española (*DLE*) como «un conjunto de sentimientos, emociones y pasiones de una persona». Asimismo, este término se encuentra recogido en el *Diccionario de términos clave de ELE* de la siguiente manera:

El conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua se ha clasificado tradicionalmente en dos variables: la cognitiva y la afectiva. La variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad.

Según Arnold y Brown (2000:19), la *afectividad* está relacionada con aspectos de «nuestro ser emocional» y considerando dicho término en un sentido amplio, se trata de «aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta». De igual modo, cabe plantearse lo que se entiende por *emoción* y por *sentimiento*. Nuevamente, según el *DLE*, el *sentimiento* es el «estado afectivo del ánimo», y, por otro lado, *emoción* es «la alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática». En este trabajo se tomará el término *afectividad* en sentido amplio y, aunque como se puede observar la diferencia, de intensidad y duración, entre *sentimiento* y *emoción*, ambos términos se utilizarán como sinónimos.

Tras definir el concepto de *afectividad*, es importante conocer cómo comenzó a tener relevancia la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extrañas para entender su trascendencia y el tratamiento que fue recibiendo según los diversos enfoques y metodologías hasta la actualidad. Los estudios de psicología del lenguaje, desde el siglo

XX, se han centrado en la variable cognitiva y en la afectiva. En sus inicios, se prestó principalmente atención a la variable cognitiva, aunque con el paso del tiempo, la variable afectiva comenzó a tener mayor notoriedad hasta convertirse en el eje principal del desarrollo del aprendizaje para algunos autores.

A finales del siglo XIX, con el nacimiento de la psicología, el conductismo se abrió paso y aquellos estudios de las emociones planteados por diversas corrientes filosóficas fueron reemplazados por el estudio de la conducta. De esta manera, a principios del siglo XX, el ámbito educativo se encontraba fuertemente influenciado por el conductismo y surgieron diversas metodologías como el método audiolingüe o el método situacional que no contemplaban la relevancia del aspecto afectivo en la enseñanza y aprendizaje de una lengua (Fernández Tonón, 2006:4).

No obstante, con el paso del tiempo, hacia la segunda mitad del siglo XX se empezó a tratar de comprender qué relación había entre la afectividad y el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera. Siguiendo el *Diccionario de Términos Clave de ELE*, durante los años 60 y 70 surgieron una serie de enfoques psicológicos como reacción al cognitivismo y conductismo, los enfoques humanísticos. De este modo, se comenzó a considerar la relevancia del componente afectivo en el aprendizaje de una lengua y, por ello, se empezó a prestar especial atención a las emociones y los pensamientos individuales del aprendiente. De igual manera, estos enfoques humanísticos se centraron en «tratar al aprendiente como persona, con una implicación global en el aprendizaje, en vez de centrarse solamente en el desarrollo y el empleo de las destrezas cognitivas». En definitiva, surgieron métodos como el Aprendizaje de la lengua en comunidad (Curran, 1976), el Método natural o la Respuesta física total (Asher, 1977), la Sugestopedia (Lozanov, 1979) o el Enfoque natural (Krashen y Terrell, 1983), que tuvieron como principal fin romper con la dicotomía entre lo emotivo y lo racional, para dejar atrás otros métodos como el Audiolingüe o la enseñanza Situacional de la lengua, centrados en la variable cognitiva. De igual modo, estos enfoques humanísticos supusieron un cambio en el ámbito educativo, puesto que, se consideraba la globalidad de la persona para alcanzar un aprendizaje verdaderamente significativo.

Gracias al surgimiento de estos enfoques, los principios educativos de la escuela humanista también fueron adoptados en la enseñanza de segundas lenguas. Durante estas décadas, diversos investigadores concibieron el estudio tanto de la mente como de las

emociones de manera intrínseca «la mente sin emociones no es mente» (Arnold y Brown, 2000: 19). De igual modo, Arnold y Brown (2000: 19) afirman que:

La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.

A partir de estos enfoques humanísticos surgieron diversos métodos durante la década de los setenta, como ya he mencionado anteriormente, en los que se empezó a tomar conciencia sobre la importancia tanto de las emociones como de la cognición en el aprendizaje. Kenneth Chastain (en Arnold y Brown, 2000: 19) se planteó qué características afectivas influían en el aprendizaje y de qué manera lo conseguían. Este autor afirmó que la afectividad es tan importante en el proceso de aprendizaje como las habilidades cognitivas.

De igual modo, durante este período tuvo lugar el nacimiento del enfoque comunicativo como consecuencia de las aportaciones de la Lingüística de la Comunicación, el cual ha tenido una gran trascendencia hasta la actualidad. La enseñanza comunicativa de lenguas tiene como principal objetivo lograr que el aprendiente consiga comunicarse de manera tanto oral como escrita en situaciones reales y empleando materiales auténticos; además, el verdadero agente es el alumno, por consiguiente, sus necesidades se convierten en el centro del proceso de aprendizaje. Según Richards y Rogers (2003: 161) el enfoque comunicativo se basa en tres principios: el principio de comunicación, mediante el cual se favorece el aprendizaje por medio de actividades comunicativas; el principio de la tarea, basado en la realización de tareas que sean significativas para potenciar el aprendizaje; y, el principio del significado, el aprendiz aprende con mayor facilidad cuando la lengua tiene significado.

Como señala Aquilino Sánchez Pérez (1992), las aportaciones del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras supusieron la subordinación de los aspectos formales de las lenguas a su empleo con fines comunicativos.

No obstante, a pesar de, la gran innovación que supuso el método comunicativo en la enseñanza de lenguas también recibió críticas sobre la dificultad de poner en práctica una metodología basada en la competencia oral. Como señalan (Arnold y Brown, 2000:26), este enfoque que otorga abundante importancia a la dimensión oral de la lengua

incrementa el nivel de ansiedad en aquellos estudiantes que presentan una personalidad más introvertida y, como consecuencia, se dificulta el proceso de aprendizaje de la lengua.

Respecto al enfoque natural desarrollado por T. Terrell y S. Krashen en 1983 (citados en Arnold y Brown 2000:24), consiste en un enfoque en el cual, al igual que en el enfoque comunicativo, el alumno es el agente del proceso de aprendizaje y, además, se pone en relevancia la comprensión y la exposición del aprendiente a la lengua objeto de estudio. El enfoque natural trata de crear un ambiente que favorezca el aprendizaje, reduciendo emociones negativas como la ansiedad y favoreciendo otros aspectos positivos como la motivación y la autoestima. Además, la práctica gramatical se encuentra relegada a un segundo plano. Este enfoque se encuentra basado en las cinco hipótesis de Krashen que fueron desarrolladas en su obra *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1982). Las cinco hipótesis que presentan son *la hipótesis sobre la adquisición y el aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del input comprensible, la hipótesis del orden natural* y, finalmente, *la hipótesis del filtro afectivo*.

En la década de los 80 tuvo una gran influencia la *Hipótesis del filtro afectivo* de Stephen D. Krashen (1982) porque fue una de las primeras metodologías que tuvieron en cuenta la influencia de las variables afectivas en la enseñanza de lenguas. Esta teoría formulada en la obra anteriormente mencionada pone el foco en la dimensión afectiva, en la actitud del aprendiente, en su estado de ánimo y otros factores emocionales que pueden influir ya sea de manera positiva o negativa en el proceso de adquisición y de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. En este estudio distinguió las principales variables afectivas que se relacionan con la adquisición del lenguaje que son la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad. Según la *hipótesis del filtro afectivo*, es necesario que el aprendiente reciba una cantidad de *input* comprensible de la lengua objeto de estudio para poder adquirirla. En este proceso es importante el denominado filtro afectivo, porque la situación de aprendizaje se va a ver comprometida por la situación afectiva del estudiante, puesto que según si es positiva o negativa va a posibilitar y favorecer o, por el contrario, bloquear el acceso de datos y la adquisición de códigos lingüísticos. Por este motivo, es imprescindible conseguir mantener una actitud positiva del aprendiente hacia el aprendizaje para que, de esta forma, adquiera y procese los datos completamente (citado en Cabañas 2008: 23). Por lo tanto, aquellos aprendientes que presentaran un filtro afectivo alto buscarían y recibirían mayor *input* lingüístico al

relacionarse con mayor confianza y con menos ansiedad con sus interlocutores respecto a aquellos que tengan un filtro afectivo bajo (Krashen 1982: 31).

De este modo, se demostró la influencia de la afectividad en el aprendizaje de lenguas y algunos autores como Fernández Tonón (2006: 14) afirman que:

La aparición de la teoría de la adquisición de Krashen (1983), y en particular su hipótesis del filtro afectivo generó un gran interés en torno al estudio de las variables afectivas: se trataba de la primera teoría lingüística que ofrecía una explicación a los mecanismos responsables del éxito de métodos como la sugestopedia o el aprendizaje comunitario de lenguas.

En resumen, desde mediados del siglo XX partiendo de teorías conductistas que dieron lugar a grandes avances en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, se constató que las metodologías basadas en estas teorías no resultaban efectivas en el aprendizaje, a pesar de que conseguían asentar las estructuras lingüísticas. Así pues, no consideraban la dimensión global de los aprendientes, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades y circunstancias individuales. Por lo tanto, con el nacimiento del enfoque humanístico se consiguió un verdadero cambio, pues se empezó a considerar todas estas cuestiones y se llegó a la conclusión de que para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo era imposible separar los aspectos cognitivos de los afectivos.

En la actualidad, en diversos estudios de psicología mencionados por Arnold (2000: 49) como el de Schumann, se recoge la importancia que tiene hoy en día la afectividad en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Destacan metodologías que se basan en las *inteligencias múltiples* de Gardner (1993) o la *inteligencia emocional* de Goleman (1995).

De igual modo, diversas instituciones de referencia para la enseñanza de lenguas han sido esenciales para reconocer y considerar que la dimensión afectiva es un componente fundamental para la enseñanza y aprendizaje del español y, por ello, comprenden apartados concretos que especifican cuál es el papel que cumple la afectividad en el proceso de aprendizaje. Algunos de estos órganos son el Consejo de Europa mediante el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), de igual modo, se recogen en diversos documentos como el *Manifiesto de Santander* (2004), *Las Propuestas de Alicante* (2006).

En la siguiente cita del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) se puede comprobar cómo se reconoce la importancia no solo del conocimiento sino también del componente afectivo en el aprendizaje de una lengua.

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores

individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (MCER 2001:103).

Finalmente, Jane Arnold (2000) subraya la importancia del estudio de las variables afectivas en la enseñanza de lenguas porque, aunque se empleen métodos innovadores y recursos que resulten más atractivos puede ocurrir que resulten ineficaces ante reacciones que no son positivas en el aprendizaje. Por este motivo, es fundamental tener en cuenta el papel de los factores afectivos en el aprendizaje de una L2 o lengua extranjera para conseguir un aprendizaje más significativo de la lengua objeto de estudio y, por ello, se debe prestar atención y solucionar aquellos problemas que ocasionan las emociones negativas, al igual que, favorecer el desarrollo de las emociones positivas. De esta manera, J Arnold manifiesta la necesidad de mostrar interés tanto por las necesidades cognitivas como afectivas de los aprendientes de una L2.

Tras repasar brevemente el contexto histórico sobre cómo ha sido tratada la variable afectiva en la enseñanza de lenguas, pasaremos al análisis de los principales componentes afectivos que se encuentran involucrados en el proceso de aprendizaje.

5 PRINCIPALES FACTORES AFECTIVOS INVOLUCRADOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE UNA L2

Hasta este momento, se ha intentado aclarar tanto el concepto de afectividad como la importancia que ha ido adquiriendo el componente afectivo en el proceso de aprendizaje de lenguas. Por consiguiente, surge la necesidad de comprender qué elementos son determinantes y por qué, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Para utilizar la lengua de manera afectiva en diferentes contextos, es fundamental que el o la estudiante sea capaz de usarla desarrollando sus competencias tanto lingüísticas como personales. Dichas competencias se encuentran condicionadas por las características personales del aprendiz como su personalidad, que va a cumplir un papel importante durante el proceso de aprendizaje.

En el Consejo de Europa (2002) se proporciona una definición y una distinción de una serie de competencias que deben ser desarrolladas necesariamente por los alumnos para poder desenvolverse en diversas situaciones comunicativas. Estas competencias se encuentran recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

(MCER) y están divididas en *competencias generales* y *competencias lingüísticas*. Dentro del primer grupo se encuentra una subcompetencia denominada *competencia existencial*. En las competencias generales se abarcan elementos muy variados como la cultura, la conciencia intercultural y las destrezas y habilidades metacognitivas. Asimismo, la competencia existencial engloba componentes como el motivacional, actitudinal, el axiológico y estilos de aprendizaje (Marins De Andrade y Guijarro, 2010: 53).

En el apartado 5.1.3. del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas se recoge la *competencia existencial*, también conocida como el *saber ser*. En este punto se reconoce la influencia de los factores afectivos, de la personalidad del individuo, en la comunicación y en el aprendizaje:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal [...] Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. El desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma.

El desarrollo del *saber ser* se lleva a cabo mediante el autoconocimiento y la habilidad para poder socializar teniendo en cuenta el contexto tanto cultural como comunicativo. Además, implica tener la capacidad de cultivar actitudes positivas hacia la cultura y la lengua hispánicas y, promover aquellas que fomenten la motivación y el aprendizaje (Centro Virtual Cervantes, 2008).

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), se reconoce que la actitud y el carácter de las alumnas y alumnos influye en su capacidad para aprender, al igual que están relacionados con la autonomía y las estrategias de aprendizaje. Por ello, el desarrollo de la competencia existencial es esencial en la enseñanza de lenguas porque está estrechamente vinculada al componente afectivo. Los elementos que contiene la competencia existencial, recogidos en el Consejo de Europa (2002) son: las actitudes, las motivaciones, los valores y creencias, estilos cognitivos y factores de la personalidad.

La siguiente pregunta que cabe plantearse es qué componentes afectivos se encuentran involucrados y condicionan la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Siguiendo a J. Arnold y H. D. Brown (2000: 26-41) existen diversos factores afectivos que se pueden

clasificar en dos grandes grupos, individuales o de relación, según la perspectiva que se adopte. Los primeros, se centran en el alumno como individuo y, los segundos, se preocupan por el estudiante como participante en un contexto sociocultural.

- **Factores individuales:** influyen de manera directa los rasgos de la personalidad del alumnado en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Estos factores pueden ser tanto positivos como negativos, algunos de los más relevantes son la inhibición, la ansiedad, la introversión y extroversión, la motivación, la autoestima y los estilos de aprendizaje.
- **Factores de relación:** la interacción del alumno con su entorno. En este grupo se encuentran factores como las transacciones en el aula, la empatía y los procesos interculturales.

Tras especificar cuáles son las principales variables afectivas, que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, en el presente trabajo solo desarrollaremos, principalmente los factores afectivos que intervienen de manera individual, aunque también se explicará el estrés cultural que forma parte de los procesos interculturales. El motivo por el que se desarrollarán estas variables afectivas es para promover un enfoque personalizado en cada estudiante, en cada una de sus circunstancias individuales, atendiendo a su bienestar emocional, fomentando el fortalecimiento y gestión sus emociones, estimulando la motivación y, contribuyendo, así, a un aprendizaje más significativo.

5.1 LA ANSIEDAD

La ansiedad es una respuesta emocional y es una de las principales variables afectivas que más influye, de manera negativa, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La ansiedad según Rojas (en Manzanares y Guijarro, 2023: 8) se puede definir como «una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, psicológica, cognitiva y asertiva, caracterizada por un estado de alerta, de activación generalizada».

De igual modo, MacIntyre y Gardner en su obra *The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language* (1994) (en Pizarro y Josephy, 2010: 213) dentro del ámbito educativo de la enseñanza de lenguas, definen la ansiedad como «la aprensión o miedo experimentado cuando una situación requiere el uso de una segunda lengua en la cual el individuo no es completamente competente».

Por otro lado, como afirman Arnold y Brown (2000: 26), la ansiedad «está asociada a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión». Igualmente, Oxford (2000: 80) asegura que la ansiedad se encuentra relacionada con aspectos individuales o personales como la autoestima y, con aspectos externos como la metodología de enseñanza y las actividades que se realizan en el aula.

Los motivos por los que los aprendientes de una lengua pueden sentir ansiedad son muy diversos y dependen tanto del carácter como de las circunstancias individuales de cada uno. Por un lado, John Heron (en Arnold y Brown, 2000: 26) comenta, que puede surgir lo que se denomina *ansiedad existencial*, que suele ocurrir en situaciones de aprendizaje grupal. Este tipo de ansiedad consta de tres componentes que se encuentran ligados entre sí: «*La ansiedad de aceptación*: ¿Me aceptarán, gustaré, me querrán? [...]; *la ansiedad de orientación*: ¿Comprenderé lo que sucede? [...]; y, por último, *la ansiedad de actuación*: ¿Podré poner en práctica lo que he aprendido?». De igual modo, Heron sostiene que, en ocasiones, la ansiedad también puede estar provocada por situaciones que ocurrieron en el pasado, sobre todo en la infancia, y que esas vivencias conllevan consecuencias negativas en el presente. A este tipo de ansiedad la denomina como *ansiedad arcaica*.

Por otra parte, como ya se mencionó en el epígrafe anterior, el nacimiento de los enfoques comunicativos supuso una gran innovación en la enseñanza de lenguas, pero como aspecto negativo, también ha influido en el aumento de la ansiedad del alumnado. En otras metodologías anteriores como podía ser el método de gramática-traducción, se reducía considerablemente el nivel de ansiedad de los alumnos porque los ejercicios que se realizaban no involucraban de manera comunicativa a los estudiantes. En cambio, con el enfoque comunicativo, se prioriza que el aprendiz sea capaz de desenvolverse en un entorno comunicativo real y, por lo tanto, el nivel de ansiedad se va a poder ver aumentado considerablemente. Esto ocurre como afirman Arnold y Brown (2000: 27) porque el aprendiente puede sentirse vulnerable al tener que expresarse delante de varias personas utilizando un «vehículo lingüístico inestable».

Como se puede observar, tanto Arnold y Brown como Heron señalan diferentes cuestiones que pueden influir en el aumento de ansiedad de los aprendientes. Y cuando la ansiedad se encuentra presente en el aula de idiomas, produce un descenso considerable en el rendimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos. La ansiedad provoca que

los estudiantes se sientan agitados, temerosos y nerviosos, y estos estados emocionales se encuentran relacionados con la preocupación. Eysenck (en Arnold y Brown 2000: 26-27), señala que el estado de preocupación contribuye a malgastar la energía que el individuo debería emplear para la memoria y, en cambio, está siendo utilizada para generar diversos pensamientos que obstaculizan la realización de la tarea.

Por otro lado, la autora R. Oxford (2000: 79) reconoce dos tipos de ansiedad. La ansiedad *pasajera o de situación* y de *estado o permanente*. La primera, se trata de un tipo de ansiedad relacionado con la reacción ante una situación transitoria que genera estrés. Por otra parte, la segunda hace referencia a que la ansiedad se puede convertir en un rasgo de la personalidad cuando la situación que produce ansiedad se repite reiteradamente, repercutiendo de forma negativa en el aprendizaje. Además, Oxford al igual que otros autores como Krashen (1982), reconoce que la ansiedad, en ocasiones, puede resultar positiva. De este modo, distingue entre *ansiedad perjudicial* y *ansiedad útil*. La ansiedad perjudicial es aquella que se asocia a una motivación baja, a la falta de autoestima y pensamientos y creencias negativas relacionadas con la lengua meta... Todo ello contribuye a que el proceso de aprendizaje se vea perjudicado. Por otro lado, la *ansiedad útil*, podría estar ligada a diversos aspectos relacionados con la enseñanza de lenguas como tratan de demostrar en diversos estudios en los que se asegura que puede existir un tipo de ansiedad que sea positiva, según la situación, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como señala Oxford (2000:79) la *ansiedad útil* podría estar relacionada con una gran seguridad en uno mismo y la práctica de la expresión oral, entre otros factores. De esta manera, la ansiedad sería favorable porque provocaría una mayor atención del alumno sobre el proceso de aprendizaje de la lengua meta. No obstante, actualmente no se ha llegado a una conclusión definitiva al respecto entre los expertos en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero la gran mayoría señala que la ansiedad es un factor negativo. Así pues, lo afirma J. Arnold (2000: 79):

Al tipo negativo de ansiedad a veces se le denomina *ansiedad debilitadora*, porque perjudica la actuación del alumnado de varias formas, tanto indirectamente a través de la preocupación y la duda de sí mismo, como directamente reduciendo la participación y evitando la lengua de forma manifiesta. La ansiedad perjudicial puede relacionarse con una motivación que se desmorona, con actitudes y creencias negativas y con dificultades en la actuación de la lengua.

En el ámbito educativo son numerosas las situaciones en las que el alumnado va experimentar estrés y vulnerabilidad, es importante saber tanto detectar cómo se produce la ansiedad como ofrecer y disponer de estrategias para ayudar a los estudiantes a

afrontarla. Algunos elementos que propician la ansiedad en el aula son las presentaciones orales, realizar actividades que no les gusten o que impliquen expresar sus sentimientos. Por otra parte, las evaluaciones y los exámenes son otros factores que también influyen de manera negativa y es fácil que los alumnos experimenten un aumento de ansiedad. Asimismo, teniendo en cuenta la situación en la que se encuentra el alumnado inmigrante en contexto escolar, es comprensible que experimenten con mayor facilidad ansiedad respecto a otros estudiantes de lenguas extranjeras porque, aunque también tienen que expresarse en una lengua que no es la materna, y, por lo tanto, no suelen tener un gran dominio de la misma, el hecho de encontrarse en una situación de inmersión lingüística, en un contexto escolar, exige que empleen la lengua meta no solo en la clase de español, sino también en el resto de asignaturas. Por este motivo, es entendible que se multipliquen las causas por las que pueden experimentar ansiedad estos aprendices (Cabañas, 2008: 28).

Así pues, cabe plantearse cómo se detecta la ansiedad para, posteriormente, ofrecer estrategias para reducirla. De acuerdo con García Galindo (2011: 52), los y las docentes, deben ofrecer al alumno la ayuda necesaria para enfrentarse a la ansiedad o eliminar el motivo cuando sea posible. Esto sirve para que el alumnado sea consciente de que, aunque hay situaciones de aprendizaje que ocurren en el aula y que pueden suponer un reto, van a poder afrontarlo. Uno de los principales fines que deben lograr los profesores y las profesoras es que sus estudiantes sientan que son capaces de expresarse libremente y de arriesgarse, sin miedo a fallar, utilizando la lengua meta porque de este modo, conseguirán progresar y superar las barreras personales.

Según Oxford (en Arnold 2000: 77-86) hay varios factores, nueve en total, tanto individuales como relacionados con los procedimientos, con los que se asocia la ansiedad ante el lenguaje: la autoestima, la competitividad, la tolerancia de la ambigüedad, la ansiedad social, la identidad y choque cultural, la asunción de riesgos, las actividades y las prácticas del aula, las interacciones profesor-alumno y las creencias. Igualmente, existen signos que evidencian y facilitan la identificación de la ansiedad ante una lengua y la autora los clasifica de la siguiente manera:

1. Evitación general. Se reconoce por la escasa participación del alumnado en el aula, suelen faltar a las clases y no se encuentran capacitados para comunicarse empleando nociones básicas.

2. Acciones físicas. Cuando los alumnos muestran angustia, agitación o nerviosismo por medio de acciones como tartamudeo, movimientos constantes, jugar con objetos o con la ropa, tocarse el pelo...
3. Síntomas físicos. Cuando la ansiedad y los nervios se manifiestan por medio de dolor físico o corporal como puede ser el dolor de cabeza, de tripa, mareo, malestar muscular, temblores...
4. Por último, Oxford también señala como otros posibles signos de ansiedad ante el lenguaje, factores que, según la cultura del aprendiente, se pueden manifestar por medio del perfeccionismo o la exagerada autocrítica, el estudio excesivo o la evitación social, empleo de monosílabos...

A continuación, tras haber expuesto algunos signos que evidencian la ansiedad en el alumnado, el siguiente paso es conocer cómo trabajar la ansiedad para minimizarla en el aula. Como señala Rubio (2015: 73) tanto la actitud del profesor como el ambiente que cree en el aula son fundamentales para ayudar a reducir la ansiedad de los estudiantes y que ellos perciban el aula como algo positivo. Asimismo, existen diferentes métodos para afrontar la ansiedad dentro del aula como recoge Oxford (en Arnold, 2000: 85-85):

- a) Ayudar a los estudiantes a entender que la ansiedad es algo normal y que suele ser temporal, pero como cualquier problema, es importante poner solución.
- b) Brindar a los alumnos la oportunidad de expresar sus sentimientos y preocupaciones. Darles un espacio en el que puedan compartir sus miedos y ayudarlos a entender que no están solos.
- c) Realizar comentarios constructivos y positivos para fomentar la autoestima y la confianza. También, García Galindo (2000:47) destaca que es fundamental el enfoque que el profesor adopta hacia los errores, puesto que deben ser comprendidos como una parte necesaria del proceso de aprendizaje y así es cómo lo deben entender los estudiantes. Si, por el contrario, recibieran una corrección severa, esto podría causar un aumento de ansiedad y temor en el aula.
- d) Crear un ambiente relajado y distendido en el aula para que los alumnos se sientan cómodos y aceptados. Llevando a cabo dinámicas en las que se fomente el respeto, la empatía y la interacción entre iguales. De igual modo, resulta útil utilizar música y juegos para ayudarlos a relajarse.

- e) Llevar a cabo actividades comunicativas desde el inicio de las clases. Aunque es importante no obligar a los estudiantes a participar en estas actividades porque pueden sentirse inseguros e incapaces de intervenir, por lo tanto, hay que evitar provocarles ansiedad ante este tipo de situaciones porque esto obstaculizará su proceso de aprendizaje de la lengua.
- f) Ayudar a los alumnos a que sean conscientes de su proceso de aprendizaje al establecer metas alcanzables y específicas. Fomentando una mentalidad de crecimiento, se les enseña a ser perseverantes y a mantenerse motivados incluso cuando se les presentan desafíos más difíciles.
- g) Estimular a los alumnos y alumnas a utilizar la lengua por medio de recompensas que sean significativas para ellos y ellas.

En definitiva, es fundamental buscar herramientas y recursos que faciliten a los estudiantes afrontar la ansiedad de la mejor forma posible.

5.2 EL ESTRÉS CULTURAL

En relación con la ansiedad que puede experimentar el alumnado inmigrante, tanto en el contexto escolar, como fuera de él, puede surgir otra emoción negativa, el estrés cultural. Cuando un sujeto llega a una nueva cultura, puede surgir lo que se conoce como choque cultural, generando, en consecuencia, que el aprendiente experimente emociones como miedo, inseguridad, frustración, ansiedad o estrés.

¿Qué es un choque cultural? Según el *Diccionario de términos clave de ELE* este término hace referencia:

Al conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiente de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos. Tal impacto suele tener una variable afectiva y una variable cognitiva. Desde el punto de vista afectivo, es posible que el sujeto experimente emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto cognitivo entre su conocimiento del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro.

Siguiendo a Cabañas (2008: 21), un choque cultural es un «impacto emocional debido a las diferencias entre la cultura de origen del aprendiz y la cultura de la lengua meta». La ansiedad o el estrés se puede producir por la desorientación que experimenta el individuo al interactuar con una cultura nueva. El desconocimiento de las normas

culturales y sociales del país de acogida, es el principal motivo por el que se produce el choque cultural, además, cuanto más significativas sean las diferencias entre la cultura propia y la extranjera, mayor es el choque cultural. Por esta razón, si el aprendiente se encuentra ante una situación inesperada, su forma de reaccionar va a estar condicionada por factores individuales, y, por lo tanto, puede experimentar ansiedad, estrés o incluso sentir rechazo ante la lengua y cultura que está conociendo. Asimismo, hay que tener en cuenta que los individuos de una cultura se comportan de acuerdo a sus normas culturales, y, si una persona no actúa siguiendo lo socialmente aceptado, puede conllevar ciertos malentendidos para el aprendiente y, además, afectarlo negativamente al poder sentir amenazada su identidad lingüística o creer que no encaja en su nuevo entorno.

Normalmente el choque cultural suele ser transitorio y suele producirse sobre todo al principio del proceso de aprendizaje. Sin embargo, Larson y Smalley (en Arnold y Brown, 2000:31) afirman que el estrés cultural se relaciona con asuntos de identidad. El individuo se encuentra en una situación en la que no tiene un grupo de referencia establecido para relacionarse, puesto que aún no forma parte de la cultura de su lengua meta y, además, ha dejado de pertenecer al de su cultura de origen.

Brown (en Arnold y Brown, 2000: 38-39) siguiendo la definición de Shumann de *aculturación* entendida como «la integración social y psicológica del alumno con el grupo de la lengua meta» apoya que es interesante considerar la aculturación, dividida en cuatro etapas. La primera, se trata de un estado de emoción por conocer la nueva cultura. En la segunda etapa, se produce el choque cultural debido a las diferencias culturales que entorpecen tanto la seguridad como las imágenes del yo. La tercera, es el estrés cultural, el individuo trata de recuperarse del choque cultural. El aprendiente progresa lentamente y trata de aceptar los distintos elementos de la nueva cultura. Por último, la cuarta etapa, consiste en la asimilación de la nueva cultura y la aceptación del propio individuo dentro de ella. El alumno o alumna terminará por entender y asumir esas diferencias y sus niveles de ansiedad y estrés se reducirán.

Dado que en las experiencias de aprendizaje intercultural pueden surgir bloqueos e inhibiciones en el alumnado, es fundamental que los profesores de idiomas sean plenamente conscientes de las adversidades que probablemente tengan que afrontar estos estudiantes. Por ello, es necesario y útil que las profesoras y los profesores analicen estas dificultades con sus alumnas y alumnos, ya que esto supondrá cambios importantes en la actitud del alumnado porque se van a sentir apoyados y van a contemplar a sus docentes

como una vía de expresión a la que acudir cuando surja algún problema durante su aprendizaje.

Una alternativa para ayudar a estudiantes inmigrantes a superar los problemas surgidos durante su adaptación tanto a la nueva lengua como a la nueva cultura, es trabajar con actividades como las siguientes en el aula. Donahue y Parsons (en Arnold y Brown, 2000: 40) proponen la utilización de dramatizaciones para superar la “fatiga cultural” que surge como consecuencia del agotamiento tanto emocional como físico debido al estrés que experimentan por tratar de adaptarse a un nuevo entorno. Por medio de dramatizaciones, se les va a ofrecer a los y las estudiantes a representar situaciones que les son complicadas y a expresar todas las emociones negativas que están experimentando y, también, van a poder encontrar soluciones a estos problemas en un entorno que encuentren seguro a nivel emocional. De igual manera, también se puede recurrir a actividades de expresión escrita en las que tengan que reflexionar y trabajar sobre sus sentimientos y, si les resulta complicado expresarse sobre ellos mismos se puede sugerir que creen un personaje ficticio que esté experimentando una situación similar a la de ellas y ellos.

5.3 LA INHIBICIÓN

Cometer errores es algo inherente al proceso de aprendizaje de idiomas. Durante nuestra infancia, cometimos errores mientras aprendíamos nuestra lengua materna, y, del mismo modo, es inevitable cometerlos cuando estudiamos una segunda lengua, seamos niños, adolescentes o adultos. No obstante, la diferencia radica en la inhibición. En el proceso de aprendizaje es importante estar dispuesto a correr algunos riesgos como lo son cometer errores. Las inhibiciones surgen según los niños van desarrollando sus rasgos afectivos, su propia identidad, su carácter y su personalidad. Según aumenta la conciencia sobre ellos mismo, surge la imperante necesidad de proteger un ego frágil, intentando así eludir cualquier amenaza que ponga en peligro el yo. Por este motivo, si durante el proceso de aprendizaje reciben críticas duras o humillantes, esto va a provocar un impacto negativo y significativo en el ego, por consiguiente, se debilitará y aumentará el grado de inhibición (Arnold y Brown, 2000: 27).

De manera reciente, los enfoques de enseñanza de lenguas han puesto de manifiesto la necesidad de elaborar situaciones de aprendizaje que minimicen la

inhibición y el debilitamiento del ego para, de esta forma, lograr una comunicación libre y fluida. Dufeu (en Arnold y Brown, 2000: 28) sugiere establecer un determinado marco afectivo para que los estudiantes:

[...] se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule su seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzados.

Otro aspecto que tiene relación con el hecho de cometer errores es que puede haber amenazas que afecten al ego, tanto de manera externa como interna. De modo externo, advertimos que el resto de las personas nos juzgan cuando cometemos errores. Externamente, cuando cometemos un error en el aprendizaje de una L2, podemos advertir que el resto de los individuos nos juzgan. Y, de manera interna, podemos experimentar un conflicto entre nuestro yo crítico y nuestro yo de actuación. Y, por consiguiente, cuando cometemos fallos, nos convertimos en los críticos de nuestros propios errores (Arnold y Brown, 2000: 28).

Por todos estos motivos, es importante que los profesores de idiomas tengan en cuenta las variables afectivas del alumnado para llevar a cabo la corrección de errores. El objetivo es fomentar el aprendizaje creando un ambiente en el que se sientan cómodos y no sientan miedo a cometer errores, puesto que, son una parte esencial del proceso de aprendizaje y, así es como deben entenderlo.

5.4 EXTRAVERSIÓN E INTROVERSIÓN

Ser competente en una L2 exige que el hablante sea capaz de utilizar esa lengua para comunicarse de manera efectiva expresando ideas, sentimientos y pensamientos. Esto implica que el aprendiz desempeñe un esfuerzo constante en el estudio de dicha lengua para poder emplearla con fluidez en el contexto adecuado. De igual modo, es importante considerar las características individuales de cada alumno, como su personalidad, sus necesidades concretas y su estilo de aprendizaje. Pero, ¿de qué manera podemos abordar la extroversión o la introversión de los y las estudiantes? ¿existe alguna correlación entre la facilidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la personalidad extrovertida del alumnado? Es común que se crea que los estudiantes con una personalidad extrovertida tienen menos dificultades en el aprendizaje de idiomas y, en cambio, los que son introvertidos, como son más reservados, deben afrontar más

obstáculos en el proceso. No obstante, esta creencia es errónea, puesto que Arnold y Brown (2000: 28-29) afirman lo siguiente:

En realidad, la extraversión está ligada a la necesidad de que otras personas realcen el ego, la autoestima y el sentimiento de integridad, mientras que la introversión remite al grado en que los individuos extraen sentimientos de sí mismos. Los introvertidos pueden tener una fuerte personalidad interior y pueden demostrar una gran empatía, cualidades ambas que son útiles para el aprendizaje de idiomas. Por tanto, no tienen necesariamente unas grandes barreras del ego, características de la inhibición.

Como afirma Cabañas (2008: 24) es vital conocer cómo es cada uno de los alumnos y alumnas, si muestra un carácter extravertido o introvertido porque, aunque no es un factor decisivo en el proceso de aprendizaje, sí que se apreciarán diferencias según si son más reservados o no. Si el aprendiz es extrovertido, mostrará un nivel más bajo de inhibición, y, por lo tanto, se mostrará participativo en las actividades comunicativas y disfrutará compartiendo sus ideas, pensamientos y experiencias. En cambio, si es introvertido, ocurrirá lo contrario, presentará un mayor grado de inhibición y habrá que tenerlo en cuenta para no forzarlo a hablar durante las clases. Por ello, se debe mantener una actitud de respeto hacia el estudiante y utilizar otros medios para animarlo a participar en las actividades de producción oral. Existen diversas razones que respaldan las características de ambas personalidades, siendo responsable el docente de gestionarlas correctamente para obtener beneficios de los aspectos positivos de cada una. Según Mercè Bernaus (2001: 84):

Varios estudios sobre estos rasgos de personalidad relacionados con el aprendizaje de lenguas afirman que los alumnos extrovertidos consiguen mejores resultados en los tests orales, puesto que pueden improvisar con más facilidad que los introvertidos. En cambio, los resultados de los aprendices introvertidos en los tests escritos de LE (lectura y escritura), que requieren procesos más conscientes, superan en resultados a los obtenidos por los alumnos extrovertidos.

A lo largo de los años se han llevado a cabo diversos estudios sobre esta cuestión, pero, debido a las limitaciones que se han encontrado sobre este tema, no se ha podido encontrar una conclusión que afirme categóricamente la relación directa entre la extroversión y el éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, lo que sí pueden y deben hacer los y las docentes es seleccionar las actividades según si estas son más apropiadas para uno y otro tipo de personalidad. Los profesionales de la enseñanza de LE, deben aceptar y entender la reticencia y las limitaciones de los estudiantes introvertidos a ser participativos en actividades que requiera una interacción oral y, de

igual modo, tratar de fomentar su participación por medios más adecuados, teniendo en cuenta elementos como el contexto y las necesidades interculturales del aprendiente.

Otro aspecto relacionado con la introversión y extroversión es el *periodo de silencio*. Esta fase, habitual para todos los aprendices de una LE, consiste en que el aprendiz no se siente capaz de hablar haciendo uso de esa lengua objeto de estudio al inicio de su proceso de aprendizaje. El estudiante necesita tiempo para sentirse seguro y empezar a expresarse en dicho idioma. Este período, cuya duración varía según cada individuo, es importante en el aprendizaje de lenguas porque ha permitido corroborar que, al igual que en la adquisición de la lengua materna, la capacidad de comprender es previa a la de producir.

Otra cuestión que debe ser considerada con alumnado inmigrante, es su cultura porque nos permitirá comprender sus variables afectivas y su comportamiento en el aula. Es importante tener en cuenta también que los sistemas educativos son distintos de un país a otro. En algunos países, los sistemas educativos se basan en la participación de las aulas, y, por el contrario, en otros no se contempla la intervención continua por parte del alumnado en el aula. Por esta razón, se debe tener presente la cultura de procedencia de los estudiantes para respetar el tiempo que consideren oportuno dichos aprendientes para comenzar a expresarse oralmente y, el docente deberá adaptar las actividades a las características y a la diversidad de su grupo de alumnos (Cabañas, 2008: 25).

5.5 LA AUTOESTIMA

Otro factor significativo, como ya se mencionó anteriormente, es la autoestima que, puede ser positiva o negativa en relación con el rendimiento académico, según sea esta alta o baja. La baja autoestima puede tener una repercusión directa en el proceso de aprendizaje del aprendiente al experimentar pensamientos negativos que lo incapacitan y provocan que infravalore sus capacidades cognitivas. Nathaniel Branden (en De Andrés, 2000: 105) afirma que todos los problemas a excepción de los biológicos están estrechamente relacionados con una autoestima baja. Por ello, también se correlaciona la baja autoestima de los aprendices con las dificultades en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera debido a su escasa confianza en ellos mismos.

Como bien señala Mora (en Cordeiro, 2018: 77) para que los aprendientes lleven a cabo un proceso de aprendizaje realmente significativo es importante que se cumplan

dos condiciones: Por un lado, el cerebro debe presentar un estado óptimo y predispuesto al aprendizaje, por lo tanto, libre de la influencia de elementos afectivos negativos; y, por otra parte, el docente debe ser capaz de captar la atención del estudiante sobre los contenidos que imparta y los materiales que usará durante el aprendizaje. Solo cuando se logran estas dos condiciones, se consigue un aprendizaje productivo que inspire mayor confianza al alumno en sus facultades intelectuales y, además, su autoestima será influida positivamente.

Una autoestima positiva es fundamental para que el aprendiente tenga éxito tanto en las actividades cognitivas como afectivas, puesto que nuestra autoestima está influida por las experiencias del individuo.

La autoestima está relacionada con las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía. Es un requisito fundamental para que las actividades cognitivas y afectivas tengan éxito. Obtenemos nuestras nociones de autoestima de nuestras experiencias internas y de nuestra relación con el mundo externo (Arnold y Brown 2000: 29).

Según Coopersmith (en De Andrés, 2000: 106), la autoestima de los niños está condicionada por las vivencias, tanto positivas como negativas, por la imagen que tienen sobre ellos las personas con las que se relacionan, de su entorno y por la propia imagen que tienen de sí mismos. Este autor asegura que cuando una persona importante para el niño o la niña proyecta una imagen positiva, él o ella se siente valorado y favorece, por lo tanto, una actitud predispuesta al aprendizaje. Por el contrario, si la imagen que se proyecta es negativa, se sentirán infravalorados y pocopreciados, lo cual afectará significativamente en su aprendizaje. Esta necesidad de ser queridos y valorados es común a todos los seres humanos ya sean niños, adolescentes o adultos. Sin embargo, esta necesidad es sobre todo importante en los más pequeños porque construyen su autoimagen en base a la consideración de las personas importantes de su entorno. De esta manera, como afirma De Andrés (2000: 106) al igual que la familia desempeña una función importante, también lo hace el profesor o profesora.

Según Arnold (2000: 30-31) los factores internos como la personalidad del individuo y sus capacidades son determinantes para que el sujeto tenga éxito o no. Tanto la actitud del alumno como su manera de afrontar el proceso de aprendizaje son esenciales. Por consiguiente, es importante trabajar la confianza en uno mismo, aunque hay que tener en cuenta que depende de aspectos como las actitudes afectivas del resto de sus compañeros y de la comprensión y empatía del docente hacia el o la estudiante. De

esta manera, si el alumnado experimenta cercanía hacia el profesor y se forja un vínculo afectivo significativo, se logrará que el estudiante dedique más tiempo al aprendizaje. Por consiguiente, la actitud del docente hacia los y las alumnas es vital, por ello, es imprescindible que los profesores y profesoras cuenten con recursos para interactuar de manera positiva y constructivamente con sus estudiantes. Así pues, Canfield y Wells (citados en Arnold y Brown, 2000: 29) exponen lo siguiente:

[...] lo mejor que puede hacer un profesor para ayudar a sus alumnos emocional e intelectualmente es crear un ambiente de apoyo y atención mutuos. Lo que resulta crucial es la seguridad y el aliento que los alumnos sienten en el aula [...]. Además, deben sentir que son valorados y que van a recibir afecto y apoyo.

Por otro lado, si se recurre a comparaciones, críticas y sarcasmo, se obtendrá el efecto contrario, se fomentará de manera negativa la autoestima.

Como asegura Cabañas (2008: 25), existen muchos sentimientos negativos que influyen en la baja autoestima y son, entre otros, el miedo a fracasar, a ser rechazado, a hacer el ridículo, las inseguridades... Si todos estos sentimientos pueden ser frecuentes en un estudiante de una lengua extranjera, el alumnado inmigrante es aún más vulnerable a sufrir una baja autoestima debido a sus circunstancias particulares. Por consiguiente, los y las docentes deben buscar promover la valoración positiva de los éxitos y crear un ambiente en el que se reconozcan sus avances y se sientan apreciados y valorados. Todo ello, contribuirá a reducir sus inseguridades y a incentivar el desarrollo de una autoestima saludable. De esta forma, los estudiantes serán conscientes de sus capacidades, de que pueden alcanzar las metas que se propongan y, por lo tanto, se esforzarán por lograrlas.

Hay situaciones que afectan a la autoestima del aprendiz, sobre todo cuando se siente competente en su lengua materna, pero incapacitado en la lengua objeto de estudio. Por este motivo, el aprendizaje de una segunda lengua puede ser un factor que ponga en riesgo la autoestima del alumnado. Por consiguiente, será fundamental la labor del docente, tratando de reducir esa sensación de vulnerabilidad y ofreciendo recursos y herramientas útiles para sus estudiantes para tratar de potenciar su autoestima. Si no se detecta a tiempo y no se pone solución, la baja autoestima puede bloquear y limitar el aprendizaje del alumno (Marins de Andrade y Guijarro, 2010: 56-57).

Por último, también es importante mencionar como recoge Francos Maldonado (2020), que los estereotipos y los prejuicios también juegan un papel importante en la autoestima de este alumnado. El estudio revela que, al entrar en contacto con otras

culturas, los prejuicios y estereotipos pueden tener un impacto significativo en diversos aspectos, como las expectativas personales, la autoestima y la percepción de cómo son valorados por otras personas. Estas influencias negativas pueden generar sentimientos de inferioridad, falta de confianza en sus propias habilidades y en su identidad cultural. Por lo tanto, es fundamental abordar estos estereotipos y prejuicios en el ámbito educativo, alentar a valorar la diversidad cultural y estimular una imagen positiva de sí mismos en los alumnos y alumnas inmigrantes. Esta labor contribuye a fortalecer su autoestima, mejorar su bienestar emocional y fomentar una mayor inclusión social.

Tras comentar la relevancia de la autoestima en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y sus posibles consecuencias negativas en el caso de que esta sea baja, cabe plantearse de qué manera puede ayudar un docente de ELE a fomentar en sus alumnas y alumnos una autoestima positiva. Algunas de las estrategias que ofrecen Arnold y Brown (2000), Martín Peris (2000) y Arnold y De Andrés (2010) (citados en Cordeiro, 2018: 83) son:

- Hacer sentir al estudiante que es valorado y escuchado. Es importante conocerlos, interactuar e interesarse por ellos.
- Realizar actividades en el aula que permitan incorporar la cultura y tradiciones de los estudiantes en clase para reforzar su autoestima, identidad y el sentimiento de formar parte de un grupo.
- Crear actividades que permitan al alumnado autoevaluar los conocimientos adquiridos.
- Fomentar la autonomía y participación de los y las estudiantes.
- Alentar a los alumnos a identificar sus fortalezas y limitaciones y brindarles apoyo en estas últimas.
- Adaptar y adecuar las actividades al nivel de los estudiantes. No deben ser ni excesivamente sencillas, provocando aburrimiento, ni complejas, produciendo ansiedad.
- En el proceso de aprendizaje también son fundamentales las creencias del profesor sobre sus estudiantes, que deben ser positivas para ayudar a los alumnos a tener éxito.

5.6 LA MOTIVACIÓN

La motivación es otro de los principales factores afectivos que desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas, pero ¿qué se entiende por motivación? Según el Diccionario de términos clave de ELE:

La motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas por la investigación en categorías diferentes.

Siguiendo esta definición, se puede hablar de cuatro tipos de motivación, agrupados en dos categorías por oposición. Por un lado, la motivación instrumental e integradora y, por otro, la motivación intrínseca y extrínseca (Cabañas, 2008: 30-31)

Comenzando por el primer par opositivo, la motivación instrumental se caracteriza porque el aprendiente desea aprender la lengua por cuestiones prácticas como para conseguir trabajo o para estudiar una carrera. En cambio, la motivación integradora consiste en el deseo del aprendiz de aprender la lengua para poder integrarse en una nueva cultura y comunidad. En cuanto, al alumnado inmigrante, cabe esperar que se den ambas motivaciones.

Respecto al segundo par opositivo, según Arnold y Brown (2000: 31) «la motivación intrínseca supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa». No existen factores externos que incentiven la motivación, es el propio interés y curiosidad en el proceso de aprendizaje lo que logra incentivar al alumno. Por el contrario, la motivación extrínseca sí que depende de elementos externos, ya sean otras personas o recompensas significativas. El estudiante necesita encontrar beneficios para aprender un idioma, puesto que, no encuentra satisfactorio en sí el proceso de aprendizaje.

En el caso de los alumnos inmigrantes en contexto escolar, es lógico suponer que, sobre todo, la motivación será extrínseca por el deseo de aprobar las asignaturas, aunque también es posible que haya razones que sean intrínsecas.

En el capítulo 7 del MCER (2002) se afirma que cuanto mayor sea la implicación y la motivación del aprendiente, mayores son las probabilidades de que realice con éxito la tarea. La motivación intrínseca puede surgir por el interés en una tarea concreta o porque el estudiante se da cuenta de la importancia y trascendencia que puede tener para cubrir ya sean sus necesidades comunicativas reales o porque le sirva para hacer otra tarea similar, lo que se conoce como interdependencia entre unas tareas y otras. Por otro lado, respecto a la motivación extrínseca, también se reconoce su relevancia para tener éxito

en las tareas. No obstante, siguiendo diversos estudios mencionados por Arnold y Brown (2000: 31), se concluye que la motivación intrínseca es más beneficiosa respecto a la extrínseca porque favorece la retención a largo plazo y, además, que el hecho de recurrir constantemente a recompensas extrínsecas suele producir un descenso de la motivación.

Si bien es cierto, en el proceso de aprendizaje de idiomas, al igual que en otros ámbitos, a veces es difícil disfrutar del proceso de aprendizaje, sobre todo al comienzo, cuando los conocimientos de la lengua objeto de estudio son escasos. Por consiguiente, es más complicado que se estimule la motivación intrínseca. Por este motivo, es fundamental que los profesores encuentren las vías oportunas para incentivar a los alumnos a que realicen el esfuerzo, pero ¿cómo se consigue la motivación? Una de las principales labores de los profesores de idiomas es lograr que los estudiantes se interesen y ofrecer herramientas para conseguir los objetivos propuestos. Chomsky (en Arnold y Brown, 2000: 30) señala que el 99% de la enseñanza se encuentra centrada en conseguir que los alumnos se interesen por el material. Por ello, en la primera etapa de aprendizaje, lo más normal es optar por incentivos externos como lo son las notas o el poder tener un buen trabajo en el futuro. De igual modo, las actividades que se realicen en clase deben presentarse fijando unas metas claras y que se pueda ofrecer una retroalimentación inmediata, también deben ser tareas que no resulten excesivamente complejas ni simples para evitar estados de ansiedad o aburrimiento. Las actividades deben ser significativas y que permitan que el estudiante se concentre en ellas y mantenga un interés neutral (Arnold y Brown, 2000: 33).

Por otro lado, de igual manera, generalmente se hace mayor hincapié sobre cómo influye la motivación en los estudiantes, pero esta también afecta a los docentes. Es esencial, por lo tanto, que los profesores y profesoras se encuentren motivados ya que, si tienen un sentimiento de flujo con su trabajo y su motivación es el placer que sienten por la labor que desempeñan, por su oficio, esto también va a ser significativo y motivador para sus alumnos y alumnas.

Con frecuencia, suele ocurrir que se fomenta la motivación extrínseca en las aulas debido a la importancia que se le da a las pruebas y calificaciones y, los estudiantes se centran en obtener buenos resultados para lograr agradar a los profesores y familiares, en lugar de centrarse en ellos mismos. Por ello, Bruner (en Arnold y Brown, 2000: 32) manifiesta la necesidad de que enseñar a los estudiantes a aprender y a pensar de manera libre sin que se encuentren condicionados por recompensas o castigos. Finalmente,

siguiendo a Williams y Burden (en Arnold y Brown, 2000: 32) a la conclusión a la que se llega es a la importancia de la interiorización por parte del alumnado de los aspectos externos, que piensen y les otorguen un sentido personal.

Arnold y Brown (2000: 32) ofrecen algunas sugerencias para fomentar la motivación intrínseca en el aula:

1. Estimular y ayudar a los estudiantes a que sean más autónomos, que sean ellos quienes establezcan sus propias metas. Por otro lado, también resulta conveniente ofrecerles estrategias de aprendizaje.
2. Animar a los alumnos a que no dependan de recompensas, sino que disfruten del trabajo bien hecho.
3. Fomentar que participen activamente en las clases y animarlos a aprender de manera cooperativa con sus compañeros/as.
4. Llevar a cabo actividades en clase que resulten interesantes a los alumnos y que cubran sus necesidades.

Por otro lado, en relación con la motivación intrínseca se encuentra el denominado *flujo o experiencia óptima* desarrollado por Mihaly Csikszentmihalyi. El flujo consiste en «un estado de movimiento de energía psíquica sin esfuerzo» (en Arnold y Brown 2000: 32). Ahora bien, ¿qué relación tiene el flujo o experiencia óptima con la afectividad? Para Goleman (en Arnold y Brown 2000: 32) es clave porque las emociones además de estar incluidas en él están potenciadas, de manera que genera un estado ideal de aprendizaje significativo para el aprendiente. Así pues, se trata de un estado en el que el aprendiz se encuentra plenamente concentrado y absorto en la tarea que está realizando, uniendo su conciencia con sus actos.

5.7 ESTILOS DE APRENDIZAJE

¿En qué afecta el estilo de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera? Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, el estilo de aprendizaje es otro factor fundamental que influye en el aprendizaje de un idioma. Cada aprendiente tiene su propia manera de adquirir y aprender una lengua.

Respecto a los estilos de aprendizaje, podemos encontrar varios dependiendo de cómo sea percibida la realidad por parte del alumno, y se caracterizan por oposición entre unos y otros. De este modo, se distinguen el estilo reflexivo frente al impulsivo, el extrovertido frente al introvertido y el analítico frente al global. Cada alumno enfoca el

aprendizaje de una manera distinta y es importante que los docentes sean conscientes de ello puesto que, cada individuo tiene un cerebro particular, con unas redes cerebrales que según el sujeto pueden tener mayor facilidad para el aprendizaje de la gramática o del léxico o de la percepción o producción de sonidos etc. Los estilos de aprendizaje dependen de las preferencias del estudiante, hay alumnos visuales, auditivos, táctiles y cinésicos. Por este motivo, es esencial tener en cuenta la diversidad individual de cada uno de los estudiantes y, proporcionar actividades variadas en el aula para poder llegar a la mayor cantidad de alumnos posibles.

Diversas investigaciones realizadas sobre los estilos de aprendizaje, como apunta Reid (2000: 318) han puesto de manifiesto los beneficios que se pueden obtener si los estudiantes son conscientes de sus propias capacidades. Como resultado, se incrementa tanto la motivación como el interés por el aprendizaje de la lengua, puesto que, las alumnas y alumnos se sienten responsables del papel que desempeñan en el aula y de su progreso en el aprendizaje. Nuevamente, se destaca la relevancia del componente afectivo y la manera en la que influye para favorecer el proceso de adquisición de una lengua.

A continuación, se presenta una tabla con los resultados obtenidos por Reid (2000: 318) en su investigación, en la que recoge los principales estilos de aprendizaje que emplean los estudiantes de idiomas.

Las siete inteligencias múltiples

- **Verbal/lingüística:** Habilidad con las palabras y sensibilidad a las mismas, de forma oral y escrita.
- **Musical:** Sensibilidad al ritmo, al tono y a la melodía.
- **Lógica/matemática:** Habilidad para utilizar números con eficacia y razonar bien.
- **Espacial/visual:** Sensibilidad a la forma, al espacio, al color, a la línea y a la forma.
- **Corporal/cinestésica:** Habilidad para utilizar el cuerpo con el fin de expresar ideas y sentimientos.
- **Interpersonal:** Habilidad para comprender los estados de ánimo y las intenciones de otra persona.
- **Intrapersonal:** Habilidad para comprenderse a uno mismo y comprender las cualidades y las carencias de uno

Estilos de aprendizaje relativos a la percepción
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visual: Aprende con mayor eficacia con los ojos (vista). ▪ Auditivo: Aprende con mayor eficacia con los oídos (oído). ▪ Táctil: Aprende con mayor eficacia con el tacto (manual). ▪ Cinestésico: Aprende con mayor eficacia con la experiencia total del cuerpo. ▪ Grupal: Aprende con mayor eficacia trabajando con los demás. ▪ Individual: Aprende con mayor eficacia trabajando solo.
Estilos de aprendizaje sensibles a la dependencia/independencia de campo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Independiente de campo: Aprende con mayor eficacia de forma secuencial, analizando los hechos. ▪ Dependiente de campo: Aprende con mayor eficacia en contexto, de forma holística y es sensible a las relaciones humanas.
Estilos de aprendizaje de tipo analítico/global
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analítico: Aprende con mayor eficacia de forma individual, secuencial y lineal. ▪ Global: Aprende con mayor eficacia mediante la experiencia concreta y la interacción con otras personas.
Estilos de aprendizaje de tipo reflexivo/impulsivo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexivo: aprende con mayor eficacia cuando tiene tiempo para considerar las opciones. ▪ Impulsivo: Aprende con mayor eficacia cuando es capaz de responder de inmediato.

Tabla 1. Visión general de algunos estilos de aprendizaje Reid (2000:319)

En resumen, de acuerdo con Reid (2000: 319) en relación con los estilos de aprendizaje se puede concluir lo siguiente:

- Cada individuo tiene su propio estilo de aprendizaje, al igual que cualidades y carencias en el aprendizaje.
- Aunque ocasionalmente se describan los estilos de aprendizaje como opuestos, existen también en «amplios continuos».
- Los estilos de aprendizaje son neutrales, no existen estilos mejores o peores. Si bien es cierto, el autor señala que, en el contexto escolar, determinados estilos de aprendizaje se valoran más.

- Se puede fomentar que los alumnos aprendan a valorar y explorar otros estilos de aprendizaje para poder afrontar diversas situaciones de aprendizaje.
- Por lo general, se pueden relacionar las estrategias empleadas por los estudiantes con su estilo de aprendizaje.

Por otra parte, es importante destacar que existe una postura contraria sobre los estilos de aprendizaje. Siguiendo a Kirschner (2017), las personas nos diferenciamos en muchos aspectos, como ocurre con el aprendizaje, por lo tanto, parece necesario hablar de la existencia de diversos estilos de aprendizaje, como los que se han ido mencionando a lo largo de este apartado. Sin embargo, lo que este autor cuestiona es si realmente se deben adaptar las metodologías y los materiales educativos a estas preferencias de los y las estudiantes ya que, puede diferir el estilo de aprendizaje que una persona prefiera a lo que realmente sea un aprendizaje útil y significativo. Este autor critica que lo que se entiende por estilos de aprendizaje, clasificar a las personas en grupos y a la hora de llevar a cabo los estudios no se contempla que un mismo individuo pueda recurrir a más de un estilo de aprendizaje. De este modo, sostiene que los estudios que se realizan acerca de los estilos de aprendizaje no cumplen con los criterios básicos de validez científica.

Así pues, Kirschner (2017) a lo largo de su artículo alude a diversas investigaciones de diferentes autores pidiendo que se deje de propagar *el mito de los estilos de aprendizaje*, y concluye lo siguiente:

- La idea de que existen diferentes estilos de aprendizaje no se encuentra respaldada de manera científica, al igual que un alumno tenga un determinado estilo de aprendizaje óptimo y sea consciente de ello. Así pues, los estilos de aprendizaje son más bien una creencia con escasa fundamentación empírica.
- Pese a que los estilos de aprendizaje son populares en la educación, en realidad no hay suficientes análisis científicos que demuestren que adaptando la enseñanza a estos múltiples estilos de aprendizaje se logre un mayor rendimiento académico.
- El aprendizaje es un proceso complejo y, por lo tanto, no se puede reducir a un conjunto limitado de estilos o preferencias. No existe una base teórica sólida que apoye las interacciones entre los métodos de enseñanza y los estilos de aprendizaje.
- Es cierto que cada estudiante puede emplear unas estrategias de aprendizaje distintas según el contexto y la circunstancia, pero se debería fomentar la

flexibilidad y la diversidad en el aprendizaje. Incentivando a los estudiantes a aprender nuevas estrategias para lograr un aprendizaje eficiente en cada situación.

6 EL PAPEL DEL PROFESORADO

Ser profesor de español como lengua extranjera de alumnos y alumnas inmigrantes en un contexto escolar requiere unas habilidades concretas para poder ayudar y enseñar de manera efectiva a este alumnado. Teniendo en cuenta las variables afectivas desarrolladas en el apartado anterior, y la importancia del papel del docente, en este epígrafe se van a desarrollar las características esenciales que debe presentar un docente de ELE para apoyar y ayudar a sus alumnos en el desarrollo y gestión de sus emociones.

En el Instituto Cervantes (2012) se recogen una serie de competencias esenciales que debe reunir un profesor segundas lenguas, entre las cuales destaca la *competencia de gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*, que es definida de la siguiente manera:

Se refiere a la capacidad del profesorado para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, al de sus compañeros y al de sus alumnos. El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente.

Esta competencia se divide a su vez en otras:

1. Gestionar las propias emociones: En esta competencia se pone de manifiesto la necesidad de que el docente se encuentre capacitado para regular las emociones que experimenta mientras trabaja para favorecer el bienestar propio y el de las personas de su entorno, como sus estudiantes y sus compañeros y compañeras de trabajo. De esta manera, como el profesor o profesora identifica y gestiona sus propias emociones, es capaz de reconocer las dificultades de su trabajo y superar dichas adversidades porque es consciente de que está en un continuo proceso de aprendizaje y formación. Por otro lado, se reconoce la importancia de, además de conocer las emociones propias, diagnosticar la situación emocional de los alumnos (Soriano y Osorio en García, 2021: 20). De igual modo, Hogan (en Arnold y Brown, 2000: 36) afirma que lo primero que debe hacer un profesor es ser consciente de sus sentimientos y trabajar en su inteligencia

emocional porque solo de esta manera va a ser capaz de empatizar y ponerse en el lugar de la otra persona.

2. Motivarse en el trabajo. Implica sentir interés y ganas por el trabajo que desempeña. Estimular y mantener la motivación propia incentiva la motivación en el alumnado. Así lo señala García (2021: 22), incentivar la motivación «del alumnado es responsabilidad del docente, así como un reto que juega un papel fundamental en el quehacer diario. Pero no debemos olvidar un detalle importante, esto se conseguirá en la medida en la cual el docente este implicado y motivado en el propio ejercicio de su profesión».
3. Desarrollar las relaciones interpersonales. Esta competencia hace referencia a la importancia de conocer y entender cuáles son las emociones y necesidades de sus alumnos/as y el resto de sus compañeros/as de trabajo. Además, trata de solventar los conflictos interpersonales que puedan surgir de manera abierta y comunicativa.
4. Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno. Este último apartado es esencial, implica comprender el papel que desempeñan las emociones, las creencias y las habilidades sociales en el aprendizaje. Por ello, es imprescindible animar y fomentar que el alumno conozca y gestione sus emociones para facilitar el aprendizaje de una lengua. Es importante que el docente ofrezca su ayuda para que aprendan a gestionarlas, y, a su vez, poder emplear las estrategias de aprendizaje más adecuadas teniendo en cuenta las características individuales de cada alumno.

En definitiva, nuevamente se destaca la importancia de trabajar el aspecto emocional en la enseñanza de segundas lenguas, tanto por parte del docente como del alumnado. Se manifiesta la necesidad de que los docentes se encuentren formados a nivel emocional, que conozcan las variables afectivas para que puedan ser detectadas e identificadas y, de esta manera, ayudar a los estudiantes con aquellos factores que pueden estar obstaculizando su proceso de aprendizaje. Además, permiten conocer al alumnado y descubrir qué estrategias educativas hay que llevar a cabo para adecuarse a sus necesidades particulares.

7 PROPUESTA DE ACTIVIDADES

La presente propuesta de actividades ha sido diseñada con el fin de desarrollar estrategias, para que los alumnos sean capaces de reconocer, expresar y gestionar sus emociones. Lo que se pretende conseguir es fomentar las emociones positivas y minimizar el impacto que tienen las emociones negativas que pueden ser un gran obstáculo para el aprendizaje de la lengua meta.

Para la elaboración de las actividades, se ha acudido a fuentes como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) para adecuarse al nivel y a los contenidos que deben ser impartidos. Por otro lado, cabe destacar que han sido diseñadas desde un enfoque comunicativo.

Las actividades presentadas han sido concebidas para llevarse a cabo en un Aula de Inmersión Lingüística con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Las Aulas de Inmersión Lingüística son espacios educativos en los que se apoya y se trabaja la inclusión de estudiantes inmigrantes que han llegado recientemente a España. Estas alumnas y alumnos acuden al aula con conocimiento básico o nulo del español. Por ello, las actividades están diseñadas y adaptadas para niveles A1 y A2, de acuerdo con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER).

En cuanto al perfil del grupo meta, las actividades han sido diseñadas pensando en un grupo formado por doce alumnos inmigrantes de entre doce y dieciséis años, escolarizados en diversos cursos de educación secundaria. Al igual que la edad, la procedencia de estos estudiantes es heterogénea, del norte de África, de Europa del Este y Asia, principalmente.

En relación con la dimensión afectiva, los objetivos generales que se pretenden lograr por medio de la propuesta didáctica son los siguientes:

- Trabajar el vocabulario relacionado con los sentimientos y emociones para que sean capaces de expresarlos en español
- Reducir factores negativos como la ansiedad, el estrés y la inhibición en la interacción oral.

- Aprender a gestionar las emociones por medio de actividades lúdicas y motivacionales. Fomentar una actitud positiva y de respeto hacia la lengua y cultura objeto de estudio, al igual que hacia la cultura y lengua materna de cada uno de los estudiantes. Asimismo, es importante favorecer la interacción y relación entre iguales y profesor-alumno.
- Estimular a los alumnos y a alumnas a expresar sus sentimientos y emociones, sintiéndose valorados y escuchados.
- Aprovechar los distintos estilos de aprendizaje de cada estudiante y favorecerlos planteando actividades dinámicas y variadas.
- Crear un clima de aprendizaje favorable, disminuyendo las inhibiciones y ofreciendo comentarios constructivos para que comprendan que los errores son parte del proceso de aprendizaje.
- Fomentar la fluidez y la interacción oral.

Finalmente, cabe destacar que las actividades presentadas no tienen por qué desarrollarse de manera secuencial ya que, se trata de una propuesta de actividades que pueden ser llevadas a cabo en cualquier momento del curso en el aula de inmersión lingüística y, además, está planteada para realizarse habiendo explicado previamente el vocabulario de las emociones.

7.1 ACTIVIDAD 1

Actividad 1: Sintiendo emociones	
Nivel	A1-A2
Temporalización	50 minutos
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> – Folios o cuaderno de clase – Pizarra – Imágenes y vídeos – Proyector
Objetivos	<u>Objetivos generales:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar sentimientos y emociones, y expresarlos en español.

	<p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Comunicativos:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Expresar opinión – Describir situaciones y estados de ánimo ▪ <u>Afectivos:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Aprender a gestionar las emociones negativas. – Compartir experiencias con las que puedan sentirse identificados. – Fomentar la participación y la interacción entre compañeros.
Contenidos	<p><u>Funcionales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Expresar opiniones y creencias. – Describir estados de ánimo. <p><u>Gramaticales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Presente de indicativo – Verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> – Adjetivos descriptivos <p><u>Léxico-semánticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Vocabulario relacionado con los sentimientos y emociones. – Vocabulario de acciones cotidianas.
Destrezas	Expresión oral y escrita
<p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Esta primera actividad consta de dos partes, la primera, se realizará de manera grupal, en grupos de 3, y, la segunda, individualmente. Esta actividad ha sido diseñada para que los estudiantes aprendan, por una parte, a identificar los sentimientos y emociones y, por otra, a gestionarlos y obtener soluciones para contrarrestar aquellas variables afectivas negativas que dificultan su proceso de aprendizaje del español.</p>	

1.1 ¿Cómo está?

Para el desarrollo de la primera parte de la actividad, se utilizarán una serie de imágenes y vídeos cortos (anexo 1). Los y las estudiantes visualizarán tanto las imágenes como los vídeos, utilizando el proyector del aula. La dinámica de la actividad consistirá en que, en pequeños grupos de 3, los alumnos prestarán atención al material que se les estará proyectando y deberán comprender qué emociones están expresando las personas que aparecen. Las emociones que aparecerán serán variadas: alegría, tristeza, enfado, miedo... Así pues, la actividad consistirá en que los estudiantes primero, tendrán que identificar la emoción que está experimentando la persona o personas que se muestran, fijándose tanto en la expresión facial como en el lenguaje corporal y, después tendrán que justificar por qué creen que esa persona o personas se sienten de esa manera. Para facilitar la realización de la actividad, se dividirá la clase en grupos de tres, para que consensuen su respuesta y traten de justificarla. En alguna ocasión puede dar la impresión de que las personas que aparecen muestran varias emociones, por lo que, habrá situaciones en las que habrá más de una respuesta válida si los estudiantes lo justifican adecuadamente. Así pues, tomando como ejemplo la primera imagen que aparece en el (anexo 1) podrían decir: «Esta chica está triste porque echa de menos su país». Se dará pie a que todos los grupos expresen su opinión sobre la emoción que está sintiendo esa persona y el motivo. Después, tras exponer sus suposiciones, llegará el momento de buscar una solución conjunta para afrontar aquellas emociones negativas. Se tomará de referencia alguna situación de las que hayan ofrecido los estudiantes o si fuera necesario, el profesor intervendría poniendo su propio ejemplo y viendo cómo lo solucionarían. Por ejemplo: «Esta chica está llorando porque no tiene amigos».

Finalmente, después de que los estudiantes compartan sus interpretaciones, de manera conjunta intentarán explorar situaciones en los que ellos hayan experimentado algunas de esas emociones desde que llegaron a España. Asimismo, para favorecer la relación del profesor o profesora con los alumnos, será importante que se implique en esta dinámica y cuente situaciones en la que él o ella, también ha experimentado esas emociones. De esta manera, las alumnas y alumnos comprobarán que su profesor/a, de igual manera, ha pasado por diversas situaciones en las que ha tenido que gestionar sus emociones, al igual que sus compañeros/as de clase. Por consiguiente, se favorecerá el

respeto y la empatía, la participación en el aula, la interacción entre iguales, la relación profesor-alumno, se sentirán que forman parte de un grupo y, además, verán el aula como un lugar seguro donde pueden expresar sus emociones.

1.2 ¿Conoces las emociones?

A continuación, se entregará a los alumnos/as un folio con una tabla (anexo 2) en el que aparecerán una serie de palabras. Los estudiantes tendrán que intentar describir las emociones y asociarlas a experiencias personales y vivencias en las que hayan experimentado ese sentimiento y describirlas. Esto les ayudará además de trabajar el vocabulario emocional, a mejorar su capacidad para identificar las emociones y comprenderlas.

- **Evaluación de la actividad**

Esta primera actividad, nos permite trabajar y profundizar en las emociones del alumnado. Por lo tanto, se valorará si son capaces de reconocer e identificar las emociones en determinadas circunstancias, así como que sean capaces de expresar correctamente sus sentimientos en español, haciendo uso de un vocabulario apropiado. De igual modo, se tendrá en cuenta la participación de los alumnos y alumnas, si colaboran adecuadamente con sus compañeros/as y su actitud hacia el aprendizaje y la manera en la que gestionan las emociones. Por último, es importante que, en este proceso de evaluación, el alumnado reciba una retroalimentación constructiva, destacando los aspectos positivos y ayudándolos a identificar y gestionar sus sentimientos.

7.2 ACTIVIDAD 2

Actividad 2: Canciones emotivas	
Nivel	A1-A2
Temporalización	90 minutos
Materiales necesarios	– Canciones. Las canciones con las que se propone trabajar, han sido elegidas porque permiten reconocer fácilmente la emoción que se está transmitiendo y, además, el vocabulario que se emplea tanto en una como en otra, permite trabajar

	<p>los sentimientos y el léxico con el que se relaciona dicha emoción.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Cuaderno de clase o folios - Rotuladores o lápices de colores
Objetivos	<p><u>Objetivos generales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar emociones y reflexionar acerca de ellas. - Desarrollar la capacidad para describir y expresar emociones. <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Comunicativos:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Expresar y describir emociones de manera escrita. - Narrar acontecimientos ▪ <u>Afectivos:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar emociones y expresarlas en español. - Fomentar la reflexión y el autoconocimiento de las emociones de uno mismo. - Reflexionar sobre sus emociones y cómo estas se relacionan con las canciones y las experiencias personales. - Fomentar el intercambio cultural. Ofreciendo canciones de la cultura español y dando la oportunidad de que aporten canciones de sus propias culturas.
Contenidos	<p><u>Funcionales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir y expresar sentimientos. <p><u>Gramaticales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo. - Verbos para describir emociones. - Adjetivos descriptivos

	<u>Léxico-semánticos:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Léxico relacionado con los sentimientos y emociones. - Vocabulario relacionado con la música y las canciones.
Destrezas	Expresión y comprensión oral y expresión escrita.
<p style="text-align: center;">Desarrollo de la actividad</p> <p>Para desarrollar la siguiente actividad, el profesor deberá seleccionar una serie de canciones españolas que transmitan diversas emociones, alegría, tristeza, ira... En esta ocasión, se trabajará con dos canciones (anexo 3), una transmitirá alegría y la otra tristeza o nostalgia.</p> <p>El desarrollo de esta sesión se dividirá en dos partes.</p> <p>2.1 Escuchando las canciones:</p> <p>En la primera parte de la actividad, se trabajará con dos canciones y la dinámica será la siguiente:</p> <p>Se comenzará reproduciendo una de las canciones y los alumnos la escucharán una vez sin pedirles nada en concreto. Después, una vez reproducida la canción se les preguntará qué emoción creen que transmite y por qué. Si fuera necesario, se reproduciría nuevamente para que describan cómo se está expresando la emoción en el vídeo. A continuación, tras haber identificado la emoción, tendrán que prestar atención para reconocer alguna palabra relacionada con dicha emoción. Nuevamente, se hará una puesta en común sobre las palabras que hayan escuchado, según el nivel de los estudiantes y las dificultades que puedan presentar estas canciones, se les podrá poner subtítulos para ayudar a identificarlas.</p> <p>Después, se les entregará la letra de la canción y tendrán que rodear aquellas palabras que estén relacionadas con esa emoción y si hubiera otras relacionadas con una emoción totalmente contraria, por ejemplo, si se trata de una canción alegre, pero aparece alguna palabra relacionada con la tristeza como <i>llorar</i>, la rodearían de otro color.</p> <p>Tras haber terminado de trabajar con una de las canciones, se reproducirá la siguiente y se repetirá la misma dinámica. Finalmente, también se les preguntará qué diferencias han notado entre una canción y otra.</p>	

De este modo, esta primera parte de la actividad consistirá en que los estudiantes identifiquen las emociones en las canciones y, además, el hecho de utilizar este material resulta útil porque tanto en el *MCER* como en estudios mencionados anteriormente, la música permite reducir la ansiedad en el aula porque contribuye a la creación de un clima de aprendizaje relajado en el que los alumnos se sienten cómodos y motivados.

2.2 Esta canción me transmite...

En esta segunda parte de la actividad, se les pedirá a los estudiantes que escriban un breve texto sobre los sentimientos que les transmite una de las canciones que se ha reproducido anteriormente. Tendrán que comentar cómo se sienten y qué sentimientos les transmite e incluso si les recuerda a algún momento puntual de sus vidas. De igual manera, también se les ofrecerá la oportunidad de escribir sobre los sentimientos que les transmite alguna canción en su idioma, que les guste o que sea significativa para ellos, e incluso se puede proponer que la reproduzcan en clase.

Por medio de una actividad de expresión escrita, se pretende que aquellos estudiantes que tengan un carácter más introvertido puedan expresar sus sentimientos sin experimentar estrés o ansiedad por tener que comentarlos de manera oral enfrente de sus compañeros.

- **Evaluación de la actividad**

En esta actividad lo que se pretende evaluar es si los estudiantes pueden identificar correctamente las emociones que se transmiten en las canciones y si reconocen el vocabulario que está relacionado con la emoción que se está transmitiendo. Por otro lado, por medio de la expresión escrita, se valorará la capacidad del alumno o alumna en la expresión de sus propias emociones y el vocabulario que utilice. De igual modo, se tendrá en cuenta la coherencia y la organización del mismo, siempre teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes y adaptando los criterios de evaluación al mismo. Finalmente, será importante ofrecer una retroalimentación constructiva, valorando y apoyando las fortalezas del estudiante y dotándole de las herramientas necesarias para mejorar.

7.3 ACTIVIDAD 3

Actividad 3: Línea del tiempo emocional	
Nivel	A1-A2
Temporalización	50 minutos
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none">– Folios o cuaderno de clase.– Bolígrafos y rotuladores de colores.
Objetivos	<p><u>Objetivos generales:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Valoración de la diversidad emocional. Al compartir sus experiencias emocionales, los estudiantes pueden apreciar y valorar lo diversas que son las emociones. De esta manera, son conscientes de cómo las emociones y los sentimientos, tanto positivos como negativos son una parte fundamental de la vida y, además, forjan la personalidad de cada uno.▪ Reflexionar sobre determinados momentos en los que experimentaron emociones negativas y cómo lo superaron. <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ <u>Comunicativos:</u><ul style="list-style-type: none">– Narrar acontecimientos siguiendo un orden cronológico.– Expresar emociones– Expresar opinión▪ <u>Afectivos:</u><ul style="list-style-type: none">– Compartir experiencias en las que puedan encontrar similitudes entre sus vivencias y la de sus compañeros.– Autoconocimiento emocional. De manera que los alumnos pueden reflexionar y aprender sobre cómo las diferentes emociones impactaron o pueden impactar en su vida.

	<ul style="list-style-type: none"> – Valoración y respeto de la diversidad emocional y cultural de sus compañeros/as.
Contenidos	<p><u>Funcionales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Narrar acontecimientos – Expresar sentimientos y emociones <p><u>Gramaticales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Pretérito imperfecto de indicativo (A2) – Pretérito indefinido (A2) – Presente de indicativo – Adjetivos descriptivos – Verbos de estados de ánimo: <i>estar</i> y <i>sentirse</i>. – Conectores temporales. <p><u>Léxico-semánticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Vocabulario relacionado con los sentimientos y emociones.
Destrezas	Expresión oral y escrita.
Desarrollo de la actividad	
<p>Esta actividad consiste en que cada estudiante tendrá que elaborar una línea del tiempo sobre los momentos relevantes de la vida del estudiante y las emociones que experimentó en dicha situación. Si bien es cierto, lo ideal de esta actividad sería que los estudiantes hablaran de situaciones reales, de vivencias suyas, pero es comprensible que quizás no quieran en un primer momento compartir algunos sentimientos y, por ello, se ofrece la posibilidad de realizar la línea del tiempo emocional sobre un personaje ficticio que creen, inventando las situaciones que vivió dicho personaje y lo que sintió.</p> <p>En el caso de que decidan crear un personaje, deberán dotarle de un nombre, edad, nacionalidad y otras características que deseen y resulten relevantes. Se fomentará que sean creativos y que traten de reflejar sus propias experiencias en él.</p>	

Cabe aclarar, que la actividad está planteada para trabajar con estudiantes tanto de nivel A1 como A2 y, la diferencia radica en que, los alumnos del nivel A1 escribirán en presente la línea del tiempo y, los del A2 en pasado.

A la hora de llevar a cabo la línea temporal, se les explicará en un primer momento lo que es, puesto que, puede ocurrir que algún estudiante lo desconozca. Entonces, se pedirá que dibujen una línea horizontal en un papel en blanco y esta representará el tiempo y estará dividida en segmentos para destacar los momentos importantes. Estos momentos que se destaquen tienen que ser significativos a nivel emocional. Pueden destacar eventos como su nacimiento, un cumpleaños, un recuerdo importante... Deberán representar un total de 6 eventos y, los marcarán en la línea del tiempo y podrán utilizar rotuladores o lápices de colores para poder asociar los colores con las emociones. También, se les puede sugerir que los identifiquen por medio de símbolos o lo que les resulte más atractivo. De igual modo, además de marcarlos, deben describirlos brevemente, contando lo que sucedió y la emoción que experimentó.

Así pues, se les propondrá lo siguiente: *Elige entre las siguientes emociones y escribe 6 momentos importantes en los que tú o tu personaje está alegre, feliz, enfadado... Si quieres, puedes utilizar hasta dos veces la misma emoción:*

1. *Un momento alegre.*
2. *Un momento en el que tiene miedo.*
3. *Una situación en la que esté triste.*
4. *Una situación en la que esté enfadado.*
5. *Una situación en la que esté sorprendido.*
6. *Un momento en el que esté avergonzado.*

Finalmente, tras haber realizado la línea del tiempo de manera individual, se les invitará a compartirla con el resto de sus compañeros, mostrándosela y contándoles los eventos que le sucedieron al alumno o al personaje que ha creado. Después de la exposición de cada uno, se invitará a los estudiantes a que reflexionen y expresen su opinión sobre las diferentes emociones que se han representado en sus líneas temporales.

De este modo, la finalidad de la actividad no consiste solo en que los y las estudiantes pongan en práctica el vocabulario relativo a las emociones y las estructuras gramaticales pertinentes, sino también, a reflexionar sobre sus propios sentimientos y experiencias.

- **Evaluación de la actividad**

En esta actividad se evaluará si los estudiantes han elaborado correctamente la línea del tiempo, si han entendido las instrucciones de la actividad y han creado los eventos que se les exigía y han sabido asociar las emociones a cada situación. Por otro lado, se valorará si han identificado y descrito correctamente las emociones y si tiene coherencia su línea del tiempo emocional. De igual modo, se considerará su capacidad para reflexionar sobre sus propias emociones y cómo les influyeron. También, será importante la participación de los estudiantes y si se involucran en la línea del tiempo emocional de sus compañeros/as. Nuevamente, es importante ofrecer una retroalimentación positiva y animarlos a aprender y mejorar.

7.4 ACTIVIDAD 4

Actividad 4: Reafirmando mis fortalezas	
Nivel	A1-A2
Temporalización	50 minutos
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> – Folios – Tijeras – Rotuladores y lápices de colores
Objetivos	<p><u>Objetivos generales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Potenciar las emociones positivas del alumno/a y fomentar su autoestima. – Desarrollar la creatividad <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Comunicativos:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Expresar emociones ▪ <u>Afectivos:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Fomentar la reflexión y el autoconocimiento de las emociones de uno mismo. – Fomentar la autoestima del alumnado.

	<ul style="list-style-type: none"> – Estimular un ambiente de apoyo e interacción entre los estudiantes. – Ser capaces de apreciar y valorar las cualidades positivas de los compañeros. – Estimular la motivación intrínseca porque al ser reconocidas sus fortalezas pueden sentirse más motivados y comprometidos con el aprendizaje. – Favorecer la empatía y el respeto.
Contenidos	<p><u>Funcionales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Describir y expresar sentimientos. <p><u>Gramaticales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Presente de indicativo. – Verbos para describir emociones. – Adjetivos descriptivos <p><u>Léxico-semánticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Léxico relacionado con los sentimientos y emociones.
Destrezas	Expresión oral y escrita
<p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Esta actividad se encuentra enfocada en fomentar las emociones positivas del alumnado. Para ello, se dividirá la sesión en dos partes.</p> <p>4.1 ¿Cuáles son mis fortalezas?</p> <p>Esta actividad se centra en que cada estudiante sea capaz de reconocer sus propias fortalezas. Sin embargo, en ocasiones es difícil ser conscientes de ellas porque somos excesivamente autocríticos y no somos capaces de apreciarlas. Por lo tanto, van a ser el resto de compañeros y compañeras quienes reconozcan las fortalezas de cada estudiante. Para llevar a cabo la actividad, se les dará un folio en blanco a cada alumno/a y lo recortarán en once partes, obteniendo así pequeños papeles en los que puedan escribir cuáles son las fortalezas del resto de sus compañeros/as. Las respuestas van a ser anónimas para facilitar el desarrollo de la actividad y que los estudiantes puedan ser sinceros y no sientan vergüenza. Una vez escritas las fortalezas de cada uno, se pondrán de pie todos e irán depositando en la silla de cada compañero el papel doblado con la</p>	

fortaleza que han visto en él o en ella. Después, los estudiantes leerán tranquilamente lo que sus compañeros creen de ellos y, a continuación, se propondrá, si lo desean, que compartan algunas de las fortalezas que les han comentado y si eran conscientes de ellas o no.

Así pues, esta actividad permite fomentar una autoestima positiva en los alumnos y alumnas y, además, favorecer las relaciones e interacciones entre los estudiantes.

4.2 El mural de las fortalezas

Para finalizar la sesión se propone que los estudiantes creen de manera conjunta o en pequeños grupos, unos carteles o un mural en el que recojan todas las fortalezas que han visto en ellos mismo y en sus compañeros. Se incentivará a que hagan un mural llamativo y colorido donde recojan emociones positivas que les gustaría tener presentes todos los días cuando entren en clase ya que, esa es la finalidad de la actividad, decorar la clase con el mural que elaboren. De esta manera, cuando estén en clase verán reflejadas en ese cartel sus fortalezas y las recordarán diariamente.

Con esta actividad se pretende que los estudiantes se sientan capaces y seguros de ellos mismos y, además, que perciban el aula de español como un entorno seguro en el que pueden expresar sus emociones, interactuar con sus compañeros, y que se sientan motivados en el aprendizaje de la nueva lengua.

- **Evaluación de la actividad**

La manera de evaluar la actividad presentada, consistirá en valorar si los estudiantes son capaces de reflexionar y conocer sus propias emociones, la actitud e involucración del alumnado en el desarrollo de la dinámica, la relación entre los compañeros/as, si los escuchan y se interesan por descubrir sus fortalezas. De igual modo, se evaluará la capacidad de los estudiantes para identificar y reconocer las fortalezas del resto de estudiantes, el empleo del vocabulario relacionado, la empatía, el respeto y el trabajo en equipo.

7.5 ACTIVIDAD 5

Actividad 5: Conociendo culturas	
Nivel	A1-A2
Temporalización	50 minutos
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> – Cuaderno de clase o folios. – Pizarra.
Objetivos	<p><u>Objetivos generales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Potenciar las emociones positivas hacia el aprendizaje del español y la diversidad cultural, mediante la educación intercultural. – Promover la empatía y la sensibilidad cultural. – Gestionar las emociones negativas que dificultan el aprendizaje. <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Comunicativos</u> <ul style="list-style-type: none"> – Dar y pedir información – Expresar opinión – Expresar sentimientos ▪ <u>Afectivos</u> <ul style="list-style-type: none"> – Conocer a los compañeros e interactuar con ellos. – Aprender y respetar la diversidad cultural del aula. – Compartir experiencias de manera que puedan encontrar similitudes entre sus vivencias y la de sus compañeros. – Disminuir los posibles efectos negativos producidos por el choque cultural.
Destrezas	Expresión escrita y oral.
Contenidos	<p><u>Funcionales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Dar y pedir información – Intercambiar opiniones

	<p><u>Gramaticales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo - Verbos pronominales - Pronombres interrogativos <p><u>Léxico-semánticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acciones cotidianas. - Las horas. - Los sentimientos y emociones <p><u>Temáticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Costumbres y tradiciones de sus respectivas culturas. - Costumbres españolas.
--	--

Desarrollo de la actividad

Esta última actividad se encuentra dividida en dos partes, por un lado, en parejas, los estudiantes se entrevistarán para conocer más las culturas de sus compañeros y, después, se realizará una dinámica en grupo para hablar sobre las diferencias y choques culturales que han experimentado al llegar a España.

5.1 Entrevista intercultural:

En esta primera parte de la sesión, como ya se ha mencionado, se trabajará en parejas. Cada estudiante, recibirá una hoja en la que aparecerán diez preguntas (anexo 4) para conocer más sobre el país de origen del compañero al que están entrevistando. Además, se les pedirá que piensen en otras dos preguntas, de las que no están presentes, que le sirvan para conocer algún aspecto más del país de procedencia de su compañero/a. Así pues, se les dejará aproximadamente un cuarto de hora para que primero sea un miembro de la pareja quien entreviste al otro y, después se intercambiarán los papeles, el entrevistador pasará a ser el entrevistado. Es importante para llevar a cabo la actividad mezclar, a los estudiantes de manera que todos, o la gran mayoría, estén emparejados con un compañero que sea de una nacionalidad diferente a la suya. No obstante, si no es posible, tampoco afecta demasiado en el desarrollo de la actividad porque igualmente, pueden responder de manera diferente y, así conocerse más.

Tras terminar las entrevistas, se llevará a cabo una puesta en común de toda la clase. El profesor o profesora les preguntará sobre las diferencias que han encontrado

entre su cultura y costumbres y la de sus compañeros, cuál les ha resultado más llamativa, qué cosas tienen en común etc.

5.2 Conociendo España

Para llevar a cabo la segunda parte de la sesión, se trabajará de manera grupal, toda la clase junta. La profesora o el profesor realizará una serie de preguntas como las que aparecen en el (anexo 4) que permitirá trabajar el choque cultural que experimenta este alumnado. El profesor utilizará la pizarra para ir anotando las cosas que les han sorprendido a los estudiantes de España y de los españoles, algunos hábitos o aspectos a los que les cuesta acostumbrarse, cosas que les han gustado... De igual modo, se les preguntará si tenían alguna idea preconcebida antes de llegar a España y si siguen pensando lo mismo o no. Además, se propone que comenten situaciones concretas en las que han experimentado determinadas emociones ya sean miedo, desconcierto o alegría. Por medio de esta actividad, los alumnos irán comentando aquellas emociones y vivencias que han experimentado desde su llegada a España, permitiéndonos conocer sus sentimientos y, así, ayudarlos a gestionarlos. A su vez, esta dinámica permite que los alumnos y alumnas sean conscientes de que no son los únicos a los que les ha ocurrido una determinada situación o que han experimentado una emoción concreta puesto que, sus compañeros han vivido experiencias similares y, por lo tanto, se pueden sentir reflejados en ellos. De esta manera, se disminuyen los efectos negativos que ha podido causar el choque cultural y la interacción entre iguales permite que los estudiantes sientan que forman parte de un grupo, se fomenta la empatía y el respeto a la diversidad cultural. Así pues, por medio de esta actividad final, se trabajan las variables afectivas y que el alumnado conozca diferentes culturas, fomentando el respeto y la valoración de las diversas culturas e identidades que hay en el aula. Por último, cabe destacar que una de las preguntas que se realizará servirá para trabajar la comunicación no verbal, los gestos que se emplean en el saludo y en la despedida en cada cultura, y si son similares a los de España. De esta manera, se trabaja este aspecto pragmático.

- **Evaluación de la actividad**

Para evaluar esta última actividad se tendrá en cuenta si los estudiantes participan de manera activa tanto en la dinámica en parejas como en grupo, si son capaces de

compartir sus experiencias, si muestran interés por conocer otras culturas al igual que respeto y empatía, si han sido capaces de compartir aspectos significativos de su propia cultura... Asimismo, se evaluará la expresión oral, la fluidez comunicativa, la utilización correcta tanto del léxico como de la gramática, todo ello, teniendo en cuenta el nivel de los alumnos y alumnas. Por último, es importante recordar que la retroalimentación debe ser constructiva para ayudar al alumnado a reflexionar sobre sus experiencias culturales y ayudarlos a sentirse incluidos en la cultura de la lengua que están aprendiendo.

8 CONCLUSIONES

Por medio de la realización de este trabajo se ha pretendido evidenciar la importancia e influencia de la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español y, más concretamente, para el alumnado inmigrante en contexto escolar.

Como se ha podido comprobar a lo largo del trabajo, la legislación educativa ha ido evolucionando, se ha ido modificando de acuerdo con los flujos migratorios que se han producido desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI. El incremento de población inmigrante puso de manifiesto la necesidad de proponer un plan de actuación para atender las necesidades educativas de este colectivo. No obstante, estos continuos cambios del marco legislativo educativo, en ocasiones, han resultado poco precisos e ineficientes porque no atienden realmente a la realidad a la que se enfrentan estos alumnos y alumnas en el entorno escolar. Por lo tanto, de acuerdo con el *Manifiesto de Santander* (2004) y las *Propuestas de Alicante* (2006), resulta fundamental el diseño de un plan curricular único para la enseñanza del español a alumnado inmigrante.

A través de la propuesta de actividades se ha pretendido ofrecer una serie de tareas destinadas a trabajar y potenciar la dimensión afectiva de estos estudiantes. Por medio de ellas, se pretende prestar atención a las emociones y el bienestar emocional del alumnado, tratando de crear a su vez, un ambiente relajado y un entorno seguro, proclive al aprendizaje y donde los estudiantes se sientan seguros, valorados y apoyados para de esta manera, obtener un mejor rendimiento académico. Por otro lado, se trabaja el refuerzo de la autoestima y la confianza en uno mismo, acentuando sus fortalezas y tratando de disminuir los efectos provocados por las emociones negativas, proponiendo a su vez, que los alumnos y alumnas reflexionen sobre ellas y traten de descubrir estrategias para gestionarlas. También se pretende estimular la motivación intrínseca para que sientan interés y disfruten durante el proceso de aprendizaje, favoreciendo, además, las relaciones entre iguales y la relación profesor-alumno. Por último, las actividades también se centran en reconocer y atender la diversidad cultural del aula, fomentando el respeto mutuo, la empatía y la riqueza cultural.

Por otro lado, es importante recordar que el papel que desempeña el docente es esencial. Asimismo, es un requisito fundamental, que reciba formación específica tanto a nivel lingüístico para enseñar español, como afectivo y cultural. De este modo, el profesor

o profesora podrá adaptar la metodología y las estrategias de enseñanza según las características y necesidades particulares de cada alumno/a.

En resumen, a través del presente trabajo se subraya la importancia de la dimensión afectiva en la enseñanza del español a alumnado inmigrante en contexto escolar. La ansiedad, el estrés cultural, las inhibiciones, la extraversión e introversión, la autoestima, la motivación y los estilos de aprendizaje, entre otras variables, juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de este colectivo. Al tener en cuenta estos factores, los y las docentes consiguen crear un entorno en el que los estudiantes se sientan emocionalmente seguros e involucrados, favoreciendo, de este modo, la adquisición del español por medio de un aprendizaje verdaderamente significativo.

9 BIBLIOGRAFÍA

- ANTHONY, M. (2013). *Marc Anthony - Vivir Mi Vida (Official Video)*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YXnJy5YIDwk> (11/06/2023).
- ARBULU BARTUREN, M. J. (2013): «La didáctica del español y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen en contextos de acogida». En *Frontiere: soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneità. Trento: Università degli Studi di Trento*, pp. 27-43. https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/26/26_027.pdf (01/05/2023)
- ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. y BROWN H. D. (2000). «Mapa del terreno». En ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 19-41.
- CABAÑAS MARTÍNEZ M^a. J. (2008): *La enseñanza de español a inmigrantes en secundaria: la afectividad*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León.
- CAPOTE, A. y CALMAESTRA, J. (2017). «La población extranjera en edad escolar en España: del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio». *Norte Grande Geography Journal*. <https://doi.org/10.4067/s0718-34022017000200006> (02/06/2023).
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Última visita: 20/05/2022. Versión online: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 29 de diciembre de 1978, n. 311, art. 9, 13-14.
- CORDEIRO, D. M. (2018). *Las inteligencias múltiples como herramienta para mejorar las destrezas orales en el aula de Español como Lengua Extranjera: una investigación acción* [Tesis de Maestría Universidad de Valencia] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=177418> (02/04/2023)
- DE ANDRÉS, V. (2000). «La autoestima o la metamorfosis de las mariposas». En ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 105-117.

- FERNÁNDEZ, C. (2015). «La necesidad de adaptación constante en el aula de español a inmigrantes». En *Actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0337.pdf (01/05/2023).
- FERNÁNDEZ TONÓN, E. M. (2006): *La centralidad del componente afectivo en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: un estudio sobre las experiencias de aprendizaje de alumnos italianos en un curso de español lengua extranjera*. [Memoria del Máster en Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera]. Universidad de León: Fundación Universitaria Iberoamericana, <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:81455a02-0779-4f69-979e574e605f43bd/2007-bv-07-08fernandez-tonon-pdf.pdf> (20/04/23)
- FRANCOS MALDONADO, C. (2020). «Conocer estereotipos y plantear estrategias de interculturalidad». En DÍEZ, E.J. y RODRÍGUEZ J. R., *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Octaedro, pp. 613-620 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7272110> (26/06/2023).
- FREEPIK. (s. f.). *Freepik/ Recursos gráficos para todos*. <https://www.freepik.es/> (10/06/2023)
- GARCÍA, I. (2021) «Alumnado inmigrante. Factores emocionales y afectivos en el aprendizaje del español». En *Educación y Futuro Digital*. Centro Universitario Don Bosco, n.22, pp. 5-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8082393> (05/06/2023).
- GARCÍA GALINDO, G. (2011). «La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua». *Autodidacta, Revista Electrónica de la Educación en Extremadura*. Número V, artículo nº4, 41-55. <https://silo.tips/download/la-ansiedad-ante-el-aprendizaje-de-una-segunda-lengua> (10/05/2023).
- GONZÁLEZ, A. Y ARCE, M. (2021). Habilidades socio-afectivas una oportunidad para fortalecer procesos de aprendizaje y relación escuela-familia. Hal Archives Ouvertes pp. 1- 14. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03308987> (04/04/2023).
- GONZÁLEZ, P., y VILLARRUBIAS, M. (2001). *La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2*, 48–54. Instituto Cervantes de Leeds. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/06_gonzalez_villarrubia.pdf (20/04/2023)

HERMOSÍN. P. (2021, 1 agosto). *Lágrimas Negras* [Vídeo]. (2:19' – 3:27'). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kmcF-IQL95U> (11/06/2023).

IGLESIAS CASAL, I. (2014): «Creatividad, emociones y motivación: el modelo CEM en la construcción de la ecología del aula», en *La enseñanza del Español como LE /L2 en el siglo XXI* (ed. de Narciso Miguel Contreras Izquierdo), Universidad de Oviedo, pp.: 349-362.

INSTITUTO CERVANTES (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes.*

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (23/05/2023)

INSTITUTO CERVANTES. (2018): Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm (23/05/2023)

INSTITUTO CERVANTES (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjera*, Madrid.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

(13/06/2023).

KIRSCHNER, P. (2017). «Dejad de Propagar el Mito de los Estilos de Aprendizaje». Blogcollectief Onderzoek Onderwijs. <https://onderzoekonderwijs.net/2017/02/26/dejad-de-propagar-el-mito-de-los-estilos-de-aprendizaje/> (26/06/2023).

KRASHEN, S. (1982). *Communicative Approach. Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press Inc.

LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 6 de agosto de 1970, n.187, pp. 12525-12546.

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 4 de julio de 1985, n. 159, pp. 21015-21022.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 4 de octubre de 1990, n. 238, pp. 28927-28942.

LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 21 de noviembre de 1995, n. 278, pp. 33654-3665.

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 24 de diciembre de 2002, n. 307, pp. 45188-45220.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 4 de mayo de 2006, n. 106, pp. 17158-17207.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 10 de diciembre de 2013, n. 295, pp. 97858-97921.

LEY ORGÁNICA 3 /2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, n. 340.

LUQUE, J. (2015): «¿Español para inmigrantes o español para extranjeros?». En *Actas del XII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*. Nápoles, pp. 78-87. <http://tiny.cc/ye48vz> (23/04/2023).

MAHÍA R. y MEDINA. E. (2022). «Informe sobre la Integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español». Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. <https://n9.cl/vd569> (02/06/2023).

MANIFIESTO DE SANTANDER (2004): *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm (02/06/2023).

MANZANARES TRIQUET, J. C., y GUIJARRO OJEDA, J. R. (2023). “Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes”: una revisión de la literatura. *Forma y Función*, 36 (1), <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n1.100789> (10/05/23).

MARINS DE ANDRADE, P. Y OJEDA, J. R. (2010). «Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil». *Rla. Revista De*

Lingüística Teórica Y Aplicada, 48(1), pp. 51-74
<https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/6859638> (13/04/2023)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2022). *Archivo de Datos y cifras. Curso escolar 2022-2023*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html> (03/06/2023).

OXFORD, R. L. (2000). «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas». En ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 77-86.

PIZARRO, G. y JOSEPHY D. (2010). «El efecto de filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua». *Letras*, v.2, n.48, pp. 209-225
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476250> (02/05/2023).

PROPUESTAS DE ALICANTE (2006). *II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Universidad de Alicante.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2018): DLE (Diccionario de la lengua española). Edición Tricentenario. <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Publicado en el *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 12 de marzo, n. 62.
<https://www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf> (10/05/2023).

REID, J. (2000): «La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática». En J. ARNOLD, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, pp. 315-324.

RICHARDS, J., y RODGERS, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

RUBIO, F. (2015). «La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera». MarcoELE, *Revista de Didáctica Español Lengua extranjera*, «Didáctica de la emoción y de la investigación en el aula de ELE», n.21, pp. 47-60.
<https://marcoele.com/monograficos/didactica-de-la-emocion-de-la-investigacion-al-aula-de-ele/> (05/05/2023).

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Colección Historiografía de la Lingüística Española, SGEL, Madrid.

VEGA BLANCO, I. (2018): *El componente afectivo en la enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. Una propuesta para Educación Primaria*. León: Universidad de León.

VILLALBA MARTÍNEZ, F y HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. (2004) «La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares». Sánchez Lobato, Santos Gargallo, I. (Directores), Lara Casado, V. (Coord.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 2ª ed, pp. 1225-1254.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M.: «Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación». Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm (02/04/2023).

10 ANEXOS

ANEXO 1

Imágenes y vídeos para describir las emociones que están experimentando.

- Imágenes obtenidas de Freepik:



- Vídeos cortos sin sonido obtenidos de Freepik:
 1. https://v1.cdnpk.net/videvo_files/video/free/video0538/large_watermarked/_import_6304abd452c213.87672793_FPpreview.mp4
 2. https://v4.cdnpk.net/videvo_files/video/free/video0470/large_watermarked/_import_617e6b3d76d7a7.31012437_FPpreview.mp4
 3. https://v1.cdnpk.net/videvo_files/video/free/video0532/large_watermarked/_import_62e0e5682c6720.19251930_FPpreview.mp4
 4. https://v4.cdnpk.net/videvo_files/video/free/video0470/large_watermarked/_import_617e510aa774f3.41344050_FPpreview.mp4
 5. https://v4.cdnpk.net/videvo_files/video/free/video0470/large_watermarked/_import_617a3c6ac96a09.58650222_FPpreview.mp4
 6. https://v4.cdnpk.net/videvo_files/video/free/video0469/large_watermarked/_import_61716f27a65c54.93422284_FPpreview.mp4
 7. https://v4.cdnpk.net/videvo_files/video/free/video0456/large_watermarked/_import_60a7687f0fdb14.58194639_FPpreview.mp4

ANEXO 2

Tabla para describir las emociones:

ALEGRÍA	
TRISTEZA	
ENFADO	
MIEDO	
SORPRESA	
VERGÜENZA	
ASCO	

ANEXO 3

- Canción «Viva mi vida» de Marc Anthony.

Letra:

Voy a reír, voy a bailar

Vivir mi vida, la la la la

Voy a reír, voy a gozar

Vivir mi vida, la la la la

Voy a reír (¡eso!), voy a bailar

Vivir mi vida, la la la la
Voy a reír, voy a gozar
Vivir mi vida, la la la la
A veces llega la lluvia
Para limpiar las heridas
A veces solo una gota
Puede vencer la sequía
Y para qué llorar, pa' qué
Si duele una pena, se olvida
Y para qué sufrir, pa' qué
Si así es la vida, hay que vivirla, la la la
Voy a reír, voy a bailar
Vivir mi vida, la la la la
Voy a reír, voy a gozar
Vivir mi vida, la la la la
¡Eso!
Voy a vivir el momento
Para entender el destino
Voy a escuchar en silencio
Para encontrar el camino
Y para qué llorar, pa' qué
Si duele una pena, se olvida
Y para qué sufrir, pa' qué
Si duele una pena, se olvida, la la la
Voy a reír, voy a bailar
Vivir mi vida, la la la la
Voy a reír, voy a gozar
Vivir mi vida, la la la la
¡Mi gente!
¡Toma!

Voy a reír, voy a bailar
Pa' qué llorar, pa' que sufrir
Empieza a soñar, a reír
Voy a reír (¡oho!), voy a bailar
Siente y baila y goza
Que la vida es una sola
Voy a reír, voy a bailar
Vive, sigue
Siempre pa' lante, no mires pa' atrás
¡Eso, mi gente!
La vida es una
Voy a reír, voy a bailar
Vivir mi vida la la la la
Voy a reír, voy a gozar
Vivir mi vida, la la la la

- Canción «Lágrimas negras» versionada por Paola Hermosín (2:19' – 3:27').

Letra:

Y aunque tú me has echado en el abandono
Y aunque tú mataste mis ilusiones
En vez de maldecirte con justo encono
En mis sueños te colmo
En mis sueños te colmo de bendiciones
Sufro la inmensa pena de tu extravío
Siento el dolor profundo de tu partida
Y lloro sin que tú sepas que el llanto mío
Tiene lágrimas negras
Tiene lágrimas negras como mi vida
Y aunque tú me has echado en el abandono
Y aunque tú mataste mis ilusiones
En vez de maldecirte con justo encono
En mis sueños te colmo

En mis sueños te colmo de bendiciones
Sufro la inmensa pena de tu extravío
Siento el dolor profundo de tu partida
Y yo lloro sin que tú sepas que el llanto mío
Tiene lágrimas negras
Tiene lágrimas negras como mi vida

ANEXO 4

- Preguntas para la entrevista:
 1. ¿Cuál es tu país de origen?
 2. ¿Cuál es el idioma oficial de tu país?
 3. Dime una comida típica de tu país
 4. ¿A qué hora es el desayuno en tu país?
 5. ¿A qué hora es la comida o el almuerzo en tu país?
 6. ¿A qué hora es la cena en tu país?
 7. ¿A qué hora empieza el instituto en tu país? ¿A qué hora terminan las clases?
 8. ¿Qué fiestas son importantes en tu país? ¿cuándo se celebran?
 9. ¿Hay algún aspecto de tu cultura que puede sorprender a tus compañeros/as?
¿cuál?
 10. ¿Hay algún tipo de baile o música popular en tu país? ¿cuál?
 11. _____
 12. _____

- Preguntas de la profesora o profesor sobre el choque cultural de los alumnos:
 1. ¿Qué te sorprende de España? (Se puede plantear a los alumnos/as de ambos niveles, pero si resultara muy complejo, solo para los estudiantes de nivel A2)
 2. ¿Se parecen vuestros horarios de comida a los de España? ¿Tomáis la merienda?

3. ¿Qué os gusta de España? ¿Qué no os gusta?
4. ¿Se parecen las clases de España a las de vuestro país de origen?
5. ¿Conocéís qué es la siesta? ¿Dormís por la tarde desde que estáís en España?
6. ¿Qué diferencias encontráis entre vivir en España y en tu país? ¿Qué costumbres os parecen más raras?
7. ¿Qué gestos usan en el saludo y en la despedida en vuestro país?