



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**RODRIGO TIETE DA SILVA**

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA  
ATENUAR LA ANSIEDAD COMUNICATIVA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA**

**RECIFE  
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**RODRIGO TIETE DA SILVA**

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA  
ATENUAR LA ANSIEDAD COMUNICATIVA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA**

Trabajo de fin de grado presentado, en el curso de Licenciatura en Letras Español de la Universidade Federal de Pernambuco Centro de Artes e comunicação, como requisito de la obtención del título de graduación en letras en español. Orientadora : Prof. Dra. Dayane Monica Cordeiro

**RECIFE  
2023**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Tiete da Silva, Rodrigo .

El aprendizaje cooperativo como recurso didáctico para atenuar la ansiedad comunicativa en el aula de español como lengua extranjera / Rodrigo Tiete da Silva. - Recife, 2023.

66 p. : il., tab.

Orientador(a): Dayane Monica Cordeiro

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura, 2023.

10.

Inclui referências, anexos.

1. Ansiedad comunicativa. 2. Destrezas orales. 3. Factores afectivos. 4. Aprendizaje cooperativo. I. Monica Cordeiro, Dayane. (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a las personas que me han ayudado inmensamente a lo largo de mi trayectoria académica, especialmente, durante la elaboración de este trabajo de fin de grado.

En primer lugar, agradezco a Dios por ser mi refugio y fortaleza en los peores momentos de mi vida, por iluminar mis caminos y, sobre todo, le doy gracias por los mejores familiares y amigos que uno podría tener en su vida.

Mi agradecimiento especial a mi abuela, Maria Anunciada da Conceição, y a mi madre, Maria do Carmo Santana da Silva. Les agradezco por su amor y cuidado incondicional, por enseñarme el sentido de generosidad, respeto y empatía, por soportar con paciencia mis momentos de ansiedad y por brindarme los recursos necesarios para que pudiese finalizar mi graduación con éxito y excelencia.

Agradezco con mucho cariño a mis amigos que incansablemente me han animado y apoyado. Les doy gracias por creer en mí mismo cuando dudaba de mi mismo. No podría haber llegado tan lejos sin ustedes. Gracias, especialmente, a Gerlane Maria de Santana Silva; Luiz Henrique de Souza Neto; Maria Fernanda Nogueira da Silva; Micaely Gomes Pacheco da Silva; Mayara Falcão Vilar Pinto; Narjara Nikelly Onorato da Silva; Paula Milena Cândido de Oliveira y Sylvania Soares da Silva.

Dedico mi sincera gratitud a mi tutora, la Dra. Dayane Monica Cordeiro, por las valiosas orientaciones, las indicaciones de lectura, las sugerencias didácticas y las incansables correcciones. Gracias, Dayane, especialmente, por su constante paciencia, amabilidad y por todo el tiempo y esfuerzo dedicados a lo largo de la investigación

Finalmente, no podría dejar de agradecer a mis profesores del Departamento de Letras del (CAC) Centro de Artes e Comunicação que me han proporcionado conocimientos y prácticas pedagógicas necesarias para mi desarrollo personal, académico y profesional. Agradezco también a la (UFPE) Universidade Federal de Pernambuco y a la (CAPES) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por las becas que me han concedido y por la oportunidad de estudiar en una de las mejores universidades de este país.

## RESUMEN

La comunicación oral en el proceso de enseñanza/aprendizaje suele ser el objetivo principal de los aprendientes de español como lengua extranjera. No obstante, algunas variables afectivas pueden obstaculizar la capacidad comunicativa de los estudiantes, y entre estas, se destaca la aprensión comunicativa que suele dificultar el desarrollo de las destrezas orales. A partir de estas constataciones, el objetivo principal de este trabajo de fin de grado es presentar una secuencia didáctica inspirada en el aprendizaje cooperativo a fin de atenuar la ansiedad comunicativa de alumnos de español como lengua extranjera de nivel inicial. De este modo, este trabajo consta de dos partes, por un lado, presenta una revisión bibliográfica sobre el vínculo entre las destrezas orales y los factores afectivos a partir de autores como Arnold y Brown (2000). A continuación, se analiza el impacto de la ansiedad idiomática en las clases de español según algunos expertos de esta temática como Horwitz (2001), Cordeiro (2020) y Menezes (2021). Además, conviene explicitar la perspectiva del aprendizaje cooperativo desde autores como Cassany (2009), ya que este enfoque puede ser visto como un recurso didáctico capaz de fomentar las variables afectivas positivas en el aula y, por consiguiente, atenuar los niveles de aprensión comunicativa en clases de E/LE. En el marco práctico se presenta una secuencia didáctica a partir del enfoque cooperativo con el intuito de atenuar los niveles de ansiedad lingüística de alumnos de nivel A1/A2 de español a fin de combinar la teoría y la práctica a favor de un proceso de enseñanza/aprendizaje más auténtico y humanístico.

**Palabras clave:** Ansiedad comunicativa; Destrezas orales; Factores Afectivos; Aprendizaje Cooperativo

## RESUMO

A comunicação oral no processo de ensino/aprendizagem costuma ser o objetivo principal dos aprendentes de espanhol como língua estrangeira. No entanto, algumas variáveis afetivas podem obstaculizar a capacidade comunicativa dos estudantes, e entre estas, se destaca a apreensão comunicativa que frequentemente dificulta o desenvolvimento das destrezas orais. Deste modo, o objetivo deste trabalho de conclusão de curso é apresentar uma sequência didática inspirada no enfoque cooperativo a fim de atenuar a ansiedade comunicativa de alunos de espanhol como língua estrangeira de nível inicial. Nesse sentido, este trabalho consta de duas partes, por um lado, apresenta uma revisão bibliográfica sobre o vínculo entre as destrezas orais e os fatores afetivos, a partir de autores como Arnold y Brown (2000). A seguir, analisaremos o impacto da ansiedade idiomática nas classes de espanhol por meio de alguns especialistas desta temática como Horwitz (2001), Cordeiro (2020) e Menezes (2021). Ademais, convém explicitar a perspectiva da aprendizagem cooperativa desde autores como Cassany (2009), já que este enfoque pode ser visto como um recurso didático capaz de fomentar as variáveis afetivas positivas na sala de aula e, como consequência, atenuar os níveis de apreensão comunicativa em classes de E/LE. A partir desta premissa, desenvolvemos uma sequência didática a partir do enfoque cooperativo com o intuito de atenuar os níveis de ansiedade lingüística de alunos de nível A1/A2 de espanhol a fim de combinar a teoria e a prática a favor de um processo de ensino/aprendizagem mais autêntico e humanístico.

**Palavras chave:** Ansiedade comunicativa; Destrezas orais; Fatores Afetivos; Aprendizagem Cooperativa

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>AC</b>	<b>Aprendizaje Cooperativo</b>
<b>CC</b>	<b>Competencia Comunicativa</b>
<b>DAC</b>	<b>Disposición a Comunicarse</b>
<b>E/LE</b>	<b>Español como Lengua Extranjera</b>
<b>FLA</b>	<b>Foreign Language Anxiety</b>
<b>FLACS</b>	<b>Foreign Language Anxiety Classroom Scale</b>
<b>LE</b>	<b>Lengua Extranjera</b>
<b>L2</b>	<b>Lengua Segunda</b>
<b>MCER</b>	<b>Marco Común Europeu de Referencia</b>
<b>PCIC</b>	<b>Plan Curricular Instituto Cervantes</b>
<b>NuLi</b>	<b>Núcleo de Lenguas</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	<b>Emoticonos de la actividad 1°</b>	<b>p. 33</b>
<b>Figura 2</b>	<b>Los personajes de la película</b>	<b>p. 36</b>
<b>Figura 3</b>	<b>Texto mencionado en la actividad 2°</b>	<b>p. 37</b>
<b>Figura 4</b>	<b>Tarjetas de la 2° actividad</b>	<b>p. 38</b>
<b>Figura 5</b>	<b>Tarjetas de la 2° actividad</b>	<b>p. 38</b>
<b>Figura 6</b>	<b>Dado emocional de la 3° actividad</b>	<b>p. 41</b>
<b>Figura 7</b>	<b>Tarjetas de la 4° actividad</b>	<b>p. 43</b>
<b>Figura 8</b>	<b>Diálogo de la 5° actividad</b>	<b>p. 45</b>

## ÍNDICE

<b>1.INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>7</b>
1.1. Justificación.....	7
1.2. Objetivos generales y específicos .....	8
1.3. Organización del trabajo.....	9
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>10</b>
2.1. Las destrezas orales y su relación con los factores afectivos .....	10
2.1.1. La competencia comunicativa.....	10
2.1.2. La expresión oral .....	13
2.1.3. La interacción oral .....	14
2.1.4. Los Factores Afectivos .....	16
2.2. La ansiedad Idiomática en el aula de E/LE .....	19
2.2.1. La Ansiedad Comunicativa .....	21
2.3. El Aprendizaje Cooperativo en el aula de E/LE .....	24
<b>3. MARCO PRÁCTICO</b> .....	<b>28</b>
3.1. Metodología .....	28
3.2. Diseño de la secuencia didáctica .....	30
3.3. Claves del éxito para trabajar actividades cooperativas en el aula de E/LE.....	44
<b>4. CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	<b>47</b>
<b>5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>49</b>
<b>6. ANEXOS</b> .....	<b>54</b>

## **1.INTRODUCCIÓN**

El aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE) centrado en el alumno se desarrolla desde una perspectiva humanística y aspira a que el estudiante se torne el protagonista de su propio aprendizaje. A partir de esta premisa, diversos expertos como, Arnold (2006); Horwitz (2001); Macintyre, Gardner (1993); Cordeiro (2020) y Menezes (2021) han contribuido en el ámbito de los estudios sobre la afectividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE, pues han señalado que varios factores afectivos como la ansiedad, la autoestima y la motivación pueden influir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, el modo como el alumno se siente en el aula es vital para garantizar un aprendizaje significativo en las clases de lengua extranjera (LE).

Entre estos factores afectivos, destacamos la ansiedad idiomática por ejercer un impacto bastante perjudicial en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos, ya que esta variable afectiva impacta en la disposición a comunicarse (DAC) y por ende en la competencia comunicativa que es fundamental para que el alumnado pueda aprender de forma exitosa y se sienta capaz de expresarse en la lengua meta dentro y fuera del espacio escolar con seguridad.

Esta investigación parte de una revisión bibliográfica respaldada principalmente por los estudios sobre la ansiedad idiomática de Horwitz (2001), las consideraciones sobre la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas por Arnold (2006) y los estudios de Cassany (2009) sobre el aprendizaje cooperativo, con el intuito de ofrecer alternativas didácticas capaces de atenuar la ansiedad idiomática que suele ser más frecuente en el desarrollo de actividades que trabajan las destrezas orales en el aula de E/LE.

Partiendo del presupuesto de que tanto la didáctica del profesor como los materiales y actividades en el aula pueden impactar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas, se destaca en esta investigación que el aula puede y debe ser un espacio afectivo y motivador capaz de superar las variables afectivas negativas que surgen durante el aprendizaje de una lengua extranjera. De este modo, para alcanzar estos objetivos, el uso de actividades del aprendizaje cooperativo puede ser un recurso muy válido.

### **1.1. Justificación**

El interés por investigar sobre la ansiedad comunicativa se relaciona en primer lugar con mi experiencia como aprendiente de español, pues solía ponerme muy nervioso al tener que expresarme en la lengua meta. Otro factor importante fueron las experiencias que tuvimos en las asignaturas de metodología de enseñanza de lengua española y pasantía, una vez que estas asignaturas nos dieron la oportunidad de investigar y reflexionar acerca de los factores

afectivos y su influencia en el proceso de aprendizaje, así como poner en práctica actividades interactivas con el intuito de motivar a los estudiantes y desarrollar su competencia comunicativa.

El objetivo general del aprendizaje de una lengua extranjera es la comunicación, luego, la dimensión afectiva contribuye de manera significativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera, una vez que las emociones positivas o negativas que los alumnos experimentan en las clases de lenguas pueden incidir en la disposición comunicativa de los aprendientes de E/LE.

Partiendo de este presupuesto, los docentes tenemos que proponer y seleccionar actividades que busquen atenuar el nivel de ansiedad comunicativa en las aulas de español con el intuito de permitir que el alumno se sienta más confortable para expresarse y tenga una mayor disposición a participar e interactuar en las aulas de idiomas. Por esta razón, es imprescindible que los docentes reflexionen acerca de sus quehaceres pedagógicos y analicen las actividades y dinámicas que potencien la adquisición de la lengua española, minimizando, así, el impacto de la ansiedad lingüística en las clases de español. Esta es una meta relevante para desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje que esté en consonancia con la autonomía y la emancipación de los hablantes de lenguas extranjeras.

Finalmente, pensar la educación y los procesos de enseñanza/aprendizaje nos ayuda a asumir el papel de agentes transformadores de la sociedad, por ello, es necesario conocer el impacto causado por la ansiedad idiomática y pensar estrategias didácticas capaces de atenuar el efecto negativo de los factores personales a favor de una enseñanza más acorde con las necesidades de los alumnos no solo a nivel lingüístico, sino también personal.

## **1.2. Objetivos generales y específicos**

El objetivo principal de este trabajo de fin de grado es diseñar una secuencia didáctica desde las premisas del aprendizaje cooperativo y reflexionar sobre el potencial de las actividades cooperativas para reducir los niveles de ansiedad del alumnado de nivel inicial, permitiendo, por ende, una comunicación más exitosa en las clases de E/LE.

Para alcanzar este objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Señalar la relevancia de la relación entre las destrezas orales y los factores afectivos como la motivación, la autoestima y la actitud hacia el aprendizaje de lengua extranjera.
2. Arrojar luz sobre el impacto de la ansiedad comunicativa en las clases de E/LE y especialmente en qué medida afecta la competencia comunicativa del alumnado.

3. Discutir sobre la propuesta del aprendizaje cooperativo y comprender este enfoque como elemento clave para disminuir la aprensión comunicativa en el aula de E/LE.
4. Analizar propuestas de actividades cooperativas aplicables que tienen el potencial de minimizar los efectos de la ansiedad lingüística en situaciones de comunicación oral.

### **1.3. Organización del trabajo**

En este sentido, para alcanzar los objetivos de esta investigación, este trabajo está organizado en dos partes: marco teórico y marco práctico. El marco teórico está estructurado en tres capítulos: en primer lugar, se propone una revisión bibliográfica sobre los estudios que relacionan las destrezas orales con los factores afectivos como la motivación y la autoestima, una vez que estas variables afectivas suelen condicionar las habilidades comunicativas del alumnado como la expresión e interacción oral, luego, estos aspectos afectivos pueden contribuir de modo positivo o negativo en el aprendizaje de E/LE.

A partir de esto, en el segundo capítulo, se discute acerca de la definición, los tipos y el impacto de la ansiedad idiomática en el aprendizaje de español, especialmente, la aprensión comunicativa que se configura como una de las variables afectivas que más influye en el desarrollo comunicativo de estudiantes de LE.

Además, en el tercer capítulo, señalaremos las contribuciones del aprendizaje cooperativo como un elemento clave capaz de fortalecer las relaciones interpersonales y garantizar una experiencia de aprendizaje más exitosa y afectiva, permitiendo, así, la reducción de los niveles de aprensión comunicativa en las clases de español.

Por fin, en el marco práctico, se presenta la metodología de investigación utilizada en este trabajo de cuño cualitativo y que a partir de la revisión bibliográfica, proponemos una secuencia didáctica diseñada desde las premisas del aprendizaje cooperativo, con el intuito de atenuar la ansiedad lingüística, una vez que las actividades cooperativas suelen crear una atmósfera positiva y fortalecen las relaciones interpersonales, permitiendo la atenuación de los niveles de ansiedad comunicativa en las clases de E/LE. Dicha propuesta didáctica ha sido diseñada para un Núcleo de Lenguas (NucLi) con una duración de 180 minutos para aprendientes de E/LE de nivel A1/A2.

Al fin y al cabo, presentamos algunas claves de éxito para que el profesorado de E/LE pueda llevar en cuenta al diseñar actividades comunicativas o secuencias didácticas inspiradas en el enfoque cooperativo. Finalmente, en las conclusiones de este trabajo, se enfatiza los objetivos algunos aspectos mejorables y destacando la importancia de conocer las

características de la ansiedad comunicativa y ofrecer estrategias cooperativas para atenuar esta variable afectiva en las clases de E/LE.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Las destrezas orales y su relación con los factores afectivos**

El desarrollo de la competencia comunicativa es fundamental en las clases de español como lengua extranjera (E/LE), sin embargo, las habilidades comunicativas, sobre todo, las destrezas orales como la expresión e interacción oral sufren influencias de las variables afectivas como la motivación, autoestima y la ansiedad en el aula de E/LE.

No obstante, antes de profundizar en los factores afectivos en el aprendizaje de E/LE, es crucial entender la definición de competencia comunicativa en el aprendizaje de idiomas, ya que los estudios acerca de este término han contribuido para que el alumno pase de un paradigma pasivo al protagonista en el proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas.

#### **2.1.1. La competencia comunicativa**

El concepto de competencia comunicativa (CC) surge a partir de la dicotomía de Chomsky (1965), según la cual, competencia es el conocimiento de la lengua, es decir, las reglas gramaticales, mientras la actuación se refiere al uso real de la lengua en situaciones concretas. En este sentido, Chomsky (1965) desarrolla estudios centrándose en la noción de "competencia". No obstante, apoyándose en la dicotomía chomskiana, otros autores han ampliado los estudios acerca de este término, relacionándolo con el proceso de adquisición de una lengua extranjera. (HYMES, 1996)

Hymes (1996) fue el primero en insertar la dimensión social al concepto de competencia, incluyendo el término "comunicativo" al término "competencia". Para este investigador, "la competencia de los usuarios de la lengua incluye habilidades y criterios que son relativos a, e interdependientes con los factores socioculturales" (1996, p. 21-22)

A este respecto, Hymes (1996, p. 23) señala que, "hay reglas del uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles." Desde este punto de vista, para ser un hablante competente, este necesita conocer las reglas gramaticales de la lengua meta y dominar las destrezas sociolingüísticas de la comunidad a la cual pertenece la lengua meta con el intuito de producir enunciados gramaticalmente correctos y socialmente adecuados según con los diversos contextos de la comunicación. (HYMES, 1996)

Afin de desarrollar una teoría más apropiada que integra la teoría lingüística con la teoría de la comunicación y la cultura, Hymes (1996) propone criterios para comprender la

comunicación: si es algo formalmente posible, según ciertas reglas, tanto gramaticales como culturales, de una determinada comunidad de individuos; si es algo ejecutable en virtud de los medios de acción disponibles; si es apropiado para el contexto en el que este se utiliza de la forma de comunicación; y si es algo que ocurre en la realidad, es decir, algo formalmente posible, utilizado por ciertos miembros de la comunidad. Por esto, diferentemente de Chomsky, para Hymes (1996) la (CC) es una competencia más amplia, que incluye los aspectos socioculturales y contextuales.

Basándose en las aportaciones de este sociolingüista, muchos autores han ampliado el concepto de la competencia comunicativa. Siguiendo esta línea, Canale (1995) propone una aproximación del concepto de competencia comunicativa a un contexto más práctico y pedagógico, relacionándolo con el proceso de enseñanza/aprendizaje y adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras. De una manera más elucidativa, Canale y Swain (1989, p.28) plasman que "la exposición a situaciones de comunicación realistas es crucial si se quiere que la competencia comunicativa conduzca a la confianza comunicativa."

Desde estas premisas, Canale y Swain (1989) confeccionan un conjunto de cuatro subcompetencias que están integradas con el intuito de desarrollar las habilidades comunicativas de los hablantes de LE.

1. La competencia gramatical está directamente relacionada al dominio de las reglas de una lengua, en todos los niveles lingüísticos, y en la capacidad necesaria para comprender y expresar adecuadamente el significado literal de las expresiones. "Se entenderá que este tipo de competencia incluye el conocimiento de elementos léxicos y reglas de sintaxis morfología, gramática, semántica y fonológica." (CANALE; SWAIN, 1989, p.29)
2. La competencia sociolingüística corresponde a la capacidad del usuario de LE para adaptar su lenguaje al contexto sociocultural, lo que exige el dominio de un conjunto de saberes que intervienen en todo el acto de comunicación. Esa competencia se ocupa de las expresiones que son producidas y se entienden en diferentes contextos sociolingüísticos, dependiendo de los factores contextuales. "El conocimiento de estas reglas será crucial en la interpretación de los enunciados para su significado social, particularmente cuando hay un bajo nivel de transparencia entre el significado literal de un enunciado y las intenciones del hablante." (CANALE; SWAIN; 1989, p.30)
3. La competencia discursiva está relacionada a la capacidad del hablante para construir diferentes tipos de discursos, orales o escritos.

4. Y, por último, la competencia estratégica está relacionada al dominio de las estrategias de la comunicación verbal y no verbal, que puede ser usada para compensar fallos en la comunicación y favorecer el carácter efectivo de la comunicación real. Además de esto, permite acelerar el proceso de aprendizaje.

Habiendo expresado estas ideas, Canale y Swain (1989) nos revelan que la CC se estructura a partir de un conjunto de aspectos que están imbricadamente relacionados y, de esta manera, permiten al individuo explorar los usos del lenguaje en diferentes contextos, siendo capaz de construir diferentes enunciados con la garantía de una comunicación debidamente eficaz.

A partir de lo expuesto acerca de la noción de competencia comunicativa, se nota un gran cambio en los espacios de enseñanza/aprendizaje de LE, pues las investigaciones más modernas se centran en el aprendizaje y no solamente en la enseñanza, y por consiguiente, el rol del profesorado y del alumnado ha cambiado. Esto porque ahora el estudiante pasa a ser visto como un individuo activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, los maestros deben investigar, ofrecer actividades y dinámicas comunicativas contextualizadas para que los alumnos puedan desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar la competencia comunicativa en la lengua meta.

Frente a este panorama, cabe mencionar que el aprendizaje de lenguas extranjeras supone diversos objetivos más allá de los aspectos estructurales de la lengua como, por ejemplo: conocer nuevas culturas y perspectivas; potenciar habilidades cognitivas y afectivas; facilitar la formación integral del alumnado, etc.

Sin embargo, poder comunicarse en la lengua meta ocupa un espacio fundamental, ya que la mayoría de los educandos buscan, sobre todo, saber expresarse y comunicarse con otras personas de forma exitosa. Para ratificar esta noción, a partir de sus investigaciones, Cabezuelo (2006, p.9) nos revela que "el ser humano dedica un 80% de su tiempo total a la comunicación, repartido en las siguientes habilidades lingüísticas: escuchar 45%, hablar 30%, leer 16% y escribir 9% ". Además, Baralo (2000, p.16) añade que:

"Mediante la conversación los alumnos desarrollan habilidades de carácter cognitivo, que hacen posible la recuperación de datos y su organización, de forma coherente, para poder perfilar las propias opiniones frente a las de los demás, para poder argumentar, describir, narrar o contribuir a que el interlocutor lo haga. También se desarrollan habilidades de carácter lingüístico, ya que la conversación exige un esfuerzo de decodificación de lo que se escucha, de pronunciación clara, de búsqueda de palabras precisas, de logro de una buena interacción con personas que dominan más la lengua."

En este sentido, hemos buscado presentar el concepto de la competencia comunicativa, desarrollado a partir de las investigaciones de Hymes (1996), que se vincula al desarrollo de

habilidades lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Otros investigadores como Canale y Swain (1989) corroboraron esta idea al fomentar el proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de este concepto. De este modo, en el próximo subapartado, buscaremos explicar la definición y la relevancia de la expresión e interacción oral en el aula de idiomas.

### **2.1.2. La expresión oral**

La expresión y la interacción oral ocupan un lugar muy importante en el aula de idiomas, pues son destrezas lingüísticas imprescindibles para ayudarnos a desarrollar la competencia comunicativa oral en el aula de E/LE, sin embargo la definición de estas destrezas puede resultar compleja debido al hecho de que la interacción oral es una habilidad lingüística reconocida posteriormente por el Marco Común Europeo de Referencia para lenguas MCER (2002) con relación a las cuatro destrezas comunicativas conocidas tradicionalmente.

Tomamos como parámetro, el MCER (2002), puesto que este documento es considerado como un estándar internacional que define la competencia lingüística. Se utiliza en varias regiones para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes de lenguas en una escala de niveles desde el A1, nivel básico de LE hasta el C2, para aquellos que dominan la lengua meta de manera excepcional. Además, el Plan Curricular Instituto Cervantes (2006) está diseñado con base en el primer documento y es el documento de referencia para la enseñanza de E/LE a nivel mundial. De ese modo, aunque esta investigación se lleve a cabo en Brasil, nos parece interesante contar con un documento de respaldo mundial para orientar este trabajo. A partir de esto, es importante conocer algunas definiciones e interrelaciones entre la expresión y la interacción oral. Según el diccionario de términos claves de ELE:

"La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos."  
(EXPRESIÓN ORAL, 2023, n.p)

Asimismo, es importante subrayar que la expresión oral sirve para proferir un deseo, resolver problemas, establecer relaciones personales y sociales, etc. (ALBA et al. 2018). Todavía, es fundamental matizar que la expresión oral involucra conocer también las estructuras lingüísticas para que el hablante de LE logre comunicarse en la lengua meta de una manera clara y coherente de modo que el interlocutor pueda comprender el discurso proferido.

De esta manera, percibimos que la expresión oral y la comprensión auditiva son habilidades comunicativas que se encuentran estrechamente correlacionadas y es necesario que

el profesor de lenguas busque trabajar estas destrezas lingüísticas de modo integrado para que la comunicación oral pueda ser más efectiva en el aula de E/LE.

### **2.1.3. La interacción oral**

Según Baralo (2000) la expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, es decir, dicha destreza debe promover situaciones comunicativas donde los alumnos deben realizar intercambios comunicativos, trabajando de forma alternada la comprensión y la expresión oral. A partir de esto, se percibe que, tradicionalmente, la interacción oral solía ser vista como una microhabilidad de la expresión oral, ya que algunas definiciones de la expresión oral buscan incluir el concepto de interacción oral.

No obstante, la interacción oral pasa a ser vista como la quinta destreza lingüística. Al fijarnos en la expresión e interacción oral, el MCER (2002) subraya que, en la primera destreza, "el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes." (p.61). Sobre la interacción oral, el MCER (2002, p.74) plantea que, "el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación."

De este modo, percibimos que mientras el desarrollo de la expresión oral establece un conjunto de técnicas para que el hablante pueda construir un discurso oral utilizando las reglas gramaticales en situaciones formales o informales. La interacción oral depende de la comprensión y de la expresión oral, ya que los aprendientes necesitan negociar el significado, intercambiar ideas e informaciones de modo inmediato e improvisado, con el intuito de que ellos puedan manejar conversaciones en diversas situaciones comunicativas realizadas bajo un contexto concreto.

Esta destreza es muchas veces espontánea y abierta, por lo que se exige al alumno no solo la utilización de la competencia lingüística, o sea que sepa utilizar el lenguaje con su vocabulario, reglas gramaticales y pronunciación, pero también de la competencia sociolingüística, que comprenda cómo, cuándo y en qué contexto debe producir el discurso. (JORGE, 2016, p.14)

Con relación a este aspecto, podemos comprender que la interacción oral puede ser más desafiante para los usuarios de LE, una vez que los estudiantes deben manejar dos destrezas lingüísticas de modo simultáneo. Además, las actividades de expresión oral en algunas ocasiones permiten la planificación del discurso, mientras las actividades de interacción oral son inmediatas y por esta razón los alumnos pueden sentirse menos seguros y cómodos al interactuar en el aula de idiomas. (CORDEIRO, 2018)

Por esta razón, es importante para una intervención en clase, que las actividades de interacción oral estén vinculadas con temas cercanos a la vida de los alumnos, como, por ejemplo: datos personales; rutina diaria; gustos y preferencias etc. Una vez que estas situaciones comunicativas pueden aumentar la motivación y autoconfianza de los alumnos a la hora de comunicarse en E/LE.

Según Cordeiro (2020, p.112), "los estudiantes se muestran más entusiasmados en participar de actividades cuando el tema les interesa y pueden aportar una experiencia personal que enriquece la conversación, por ello es importante involucrar al alumno en la elección de estos temas."

De este modo se percibe que ambas destrezas son muy importantes para que los estudiantes de E/LE puedan alcanzar la competencia oral en las clases de español. No obstante, para desarrollar estas destrezas orales, el docente debe tener en cuenta las microdestrezas involucradas en la comunicación oral.

"planificar el mensaje (al nivel de la información), gestionar la interacción (¿qué decir y durante cuánto tiempo?), negociar el significado (ajuste/selección de formas y procedimientos) y producir (estrategias compensatorias ante problemas/ reparación de la forma del discurso)". (JORGE, 2016, p.17)

En este sentido, Baralo (2000) nos brinda con algunos recursos didácticos para trabajar las destrezas orales como: el uso de canciones, exposiciones dinámicas, debates, tertulias, grabaciones en vídeo, entre muchas otras. Sin embargo, la autora salienta que las actividades cooperativas son las más exitosas, pues suelen reproducir situaciones comunicativas cercanas a la realidad como, por ejemplo, en el contexto donde ellos necesitan conseguir una información, resolver un problema, o tomar decisiones, es decir permiten que el alumnado actúe como protagonista de su propio aprendizaje, ya que ellos pueden tener una mayor autonomía.

Con respecto a esto, el profesor puede proponer diversas tipologías de actividades para mejorar el desarrollo de la expresión e interacción oral en el aula, garantizar la autonomía de los estudiantes y aumentar el conocimiento sociocultural entre esta comunidad de hablantes.

No obstante, antes de llevar a cabo las actividades de expresión e interacción oral, es vital que el profesorado de lenguas considere la subjetividad del alumnado y la importancia de los factores afectivos que influyen en el proceso enseñanza/aprendizaje de E/LE, puesto que las actividades que desarrollan las destrezas orales son las más estimadas por los alumnos, a la vez que suelen provocar mayores índices de variables afectivas negativas como la ansiedad,

la autopercepción negativa y la desmotivación en las clases de LE. Este es el tema que se desarrolla en el siguiente subapartado.

#### **2.1.4. Los Factores Afectivos**

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso largo y difícil, pero común y posible para todos. Como bien es sabido, cada persona/alumno tiene sus necesidades e intereses cuando empiezan a estudiar una LE. En un contexto de aula más humanizado, es posible percibir que cada estudiante, más allá de sus objetivos personales, puede sufrir en mayor o menor medida la influencia de factores personales en el proceso de aprendizaje.

Un dato evidente entre los aprendientes de una lengua extranjera es que alcanzan diferentes niveles de desarrollo bajo las mismas circunstancias, Pero ¿Por qué algunos alumnos de idiomas tienen mayor éxito en el aprendizaje de la lengua meta? Frente a esto, responde Stevick (1980, p.4) “El éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas dentro del aula”. Esto significa que "la eficacia del aprendizaje en el aula depende menos de los materiales disponibles y más de las interacciones y relaciones que ocurren durante el aula." (STEVICK, 1980, p.4)

Tomando como base los estudios previos de Arnold (2017), se percibe que el componente afectivo es fundamental para desarrollar habilidades cognitivas y comunicativas. De esta manera, entendemos que la afectividad es esencial para elevar la motivación, la autonomía y la disposición a comunicarse (DAC) a medida que favorece la reducción de factores afectivos negativos, como la ansiedad, timidez e inseguridad, que pueden condicionar el proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera.

En este sentido, Arnold (2017, p.13-14) afirma que, "si queremos que nuestros alumnos tengan esta disposición a comunicarse que los puede llevar a alcanzar la competencia comunicativa, es importante tener en cuenta los factores afectivos para reducir el efecto de los factores negativos y estimular los positivos”.

Por esta razón, pensar el vínculo afectivo entre estudiantes y profesores, desde una perspectiva afectiva, significa sistematizar un proceso de enseñanza/aprendizaje que involucra los actores de la educación y sus subjetividades. Por lo tanto, dentro del espacio escolar, es esencial crear un entorno en el cual todos puedan sentirse motivados y capaces de interactuar en la lengua meta.

En este sentido, podemos comprender las variables cognitivas y afectivas como conjuntos de factores personales que influyen en la adquisición de una segunda lengua (L2).

También se nota que los procesos cognitivos y afectivos tienen lugar en el aula y están intrínsecamente relacionados, dado que un factor afectivo negativo puede influir y perjudicar el desarrollo cognitivo del alumnado.

Desde esta perspectiva, se observa que el aprendizaje de idiomas está mediatizado por rasgos individuales, tanto cognitivos como afectivos, de la personalidad del estudiante. De esta forma, Arnold (2000), postula algunas variables afectivas (VA) que afectan directamente la experiencia de aprendizaje de los usuarios de una LE/L2. Como, por ejemplo, podemos mencionar la motivación, la autoestima, las creencias, las actitudes, los estilos de aprendizaje y etc.

El MCER, (2002, p. 103) reconoce la importancia de lo afectivo para el aprendizaje. En el apartado 5.1.3, una de las cuatro competencias establece que los rasgos de personalidad y características individuales de los aprendientes son elementos clave en el proceso de aprendizaje:

“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.”

Podemos justificar la importancia de la afectividad en el aprendizaje de una lengua extranjera al papel que ésta desempeña en los recursos internos de los alumnos. Como podemos observar en Álvarez (2014, p.6) apud Arnold (2000), los factores personales impactan directamente en cinco aspectos del aprendizaje:

1. Los datos afectivos son almacenados en las mismas estructuras de la memoria que otros tipos de datos.
2. Los datos afectivos pueden invocar a otros tipos de datos concretos provenientes de la memoria a largo plazo, y estos datos suplementarios pueden actuar como obstáculos en la mesa de trabajo, desgastando la capacidad de procesamiento e impidiendo que los tipos de datos que nos interesan sean procesados eficazmente.
3. La dimensión afectiva de la retroalimentación repercute en la configuración y la reconfiguración de las estructuras de la memoria a largo plazo.
4. La afectividad es importante a la hora de iniciar la reproducción voluntaria de la lengua e incide en la respuesta a la reproducción involuntaria.
5. Incluso después de que los datos estén bien almacenados en la memoria a largo plazo, la afectividad todavía puede interferir en nuestra capacidad de hacer uso de esa memoria

En lo referente a la inteligencia emocional del profesor, Arnold y Brown (2000) afirman que los profesores de LE pueden tener una experiencia más eficaz en el entorno educativo si consiguen identificar y manejar sus propias emociones en las clases de idiomas.

Acerca de esta temática, conviene destacar que el Instituto Cervantes (2012), con el propósito de suscitar una enseñanza de calidad en los centros educativos, presenta un documento que busca describir una serie de competencias que se espera que desarrollen los profesores de LE. De esta manera, en primer lugar, este documento define las competencias del profesor de idiomas como:

"la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos. Por ejemplo, planificar una tarea de aprendizaje, una clase, una unidad didáctica o un curso son situaciones a las que se enfrenta el profesor." (CERVANTES, Centro Virtual, 2012, p.7)

Partiendo de este presupuesto, el Instituto Cervantes (2012) reúne en el documento de Competencias Clave para el profesorado de E/LE, las ocho competencias mínimas necesarias que un profesor de español como lengua extranjera debería desarrollar

Entre estas competencias, buscamos fijarnos en la necesidad de gestionar sentimientos y emociones en el ámbito laboral.

El profesor reconoce que las desavenencias o adversidades que surgen en el ámbito laboral son consustanciales al desempeño del trabajo; toma conciencia de estar inmerso en un continuo aprendizaje y actúa desde una actitud receptiva y de apertura; experimenta con procedimientos para ajustar creencias y autorregular sus propias emociones. (CERVANTES, Centro Virtual, 2012, n.p)

Esta competencia destaca cuatro elementos fundamentales que pueden fortalecer el equilibrio emocional del profesorado de lenguas: la autogestión de emociones, la necesidad de motivarse en el trabajo, el desarrollo de las relaciones interpersonales y, por fin, el desenvolvimiento de la inteligencia emocional del alumno.

A partir de esta premisa, es esencial que el profesor de LE busque proyectar actitudes y emociones positivas con el intuito de motivarse y por consiguiente, motivar a sus alumnos en las clases de español, a fin de facilitar la adquisición de la lengua meta. A este respecto, Arnold y Brown (2000 p. 257) postulan que: “nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar los problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras.”

De este modo, es necesario tener en cuenta que los factores afectivos suelen influir en el aprendizaje de LE. Partiendo de esta perspectiva, buscamos señalar, en el próximo capítulo,

la ansiedad idiomática que se considera como una de las variables afectivas negativas que más incide en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

## **2.2. La ansiedad Idiomática en el aula de E/LE**

Las investigaciones sobre la influencia de una variable afectiva, como la ansiedad, en el aprendizaje de una lengua extranjera cuentan con una larga trayectoria, pero la etapa más significativa de su desarrollo ha sido en la década de 80 con el concepto de "Foreign Language Anxiety" (FLA) propuesto por Horwitz, Horwitz y Cope (1986).

Los estudios realizados parten de la premisa de que la ansiedad es un concepto multidimensional y puede ser estudiada a partir de varios campos de estudio. Es necesario, en primer lugar, distinguir la ansiedad general de la ansiedad idiomática. Desde el punto de vista psicológico, la ansiedad general se clasifica como "una variable afectiva desagradable, o como una emoción subjetiva o respuesta emocional sin una causa concreta, con resultados negativos que producen en quien la experimenta un gran malestar." (ROS, 2005, p.1030)

No obstante, desde el enfoque lingüístico, y más concretamente desde el aprendizaje de una LE, esta ansiedad idiomática se define, "como la emoción que interviene de forma más negativa en el proceso cognitivo de una nueva lengua, pues una de las consecuencias de la ansiedad es la dificultad de concentrarse y recordar, lo que lleva a una disminución del rendimiento." (ROS, 2015, p.1030).

Para dar respaldo a este argumento, Arnold y Brown (2000) inspirándose en Stevick (1999) señalan que la ansiedad idiomática suele "hacer estragos en las condiciones neurológicas del lóbulo prefrontal del cerebro, impidiendo que la memoria funcione adecuadamente y reduciendo así enormemente la capacidad de aprendizaje". (2000, p.257).

En relación con este aspecto, Menezes (2014) afirma que, "cuando las experiencias de clase son agradables, el cerebro libera dopamina (un neurotransmisor que estimula los centros de la memoria) y promueve la liberación de acetilcolina, que hace aumentar la atención." (2014 p.90). De este modo, la ansiedad en el aula de LE puede implicar las habilidades socioemocionales y cognitivas de los hablantes de E/LE.

Horwitz (2001) es una de las pioneras en el estudio sobre la ansiedad idiomática y ha mencionado que este tipo de ansiedad surge cuando el estudiante está aprendiendo un idioma extranjero y por tener que interactuar en una lengua no nativa, él alumno se encuentra en un estado de vulnerabilidad, dado que no dispone de todo su potencial comunicativo y, por ello, probablemente sus interacciones y participaciones en el aula estarán condicionadas, así como su motivación y su autoconfianza debido a la ansiedad situacional experimentada.

Horwitz y Cope (1986) definen la ansiedad idiomática como, “a subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal on the autonomous nervous system”<sup>1</sup> (p.15). Cuando los alumnos deben expresarse en la lengua extranjera, pasan por momentos de tensión asociado a su actuación en el idioma, porque creen que van a ser evaluados de forma negativa por sus compañeros o profesores en diversos momentos del aula.

Los autores Gardner y Macintyre (1993) destacan que la ansiedad idiomática se asocia con el nerviosismo, aprensión o el temor que el estudiante de lenguas experimenta cuando necesita comunicarse usando la lengua meta.

Partiendo de esta premisa, Horwitz (2001) y otros autores han clasificado la ansiedad de la siguiente manera: ansiedad rasgo; ansiedad estado y ansiedad situacional. La ansiedad rasgo es vista como un atributo que caracteriza al individuo y este suele experimentar dicha ansiedad de forma constante y en cualquier tipo de situación. La ansiedad estado puede ser identificada a partir de escenarios que normalmente generan ansiedad, como, por ejemplo: el momento previo a un examen o una entrevista.

Por fin, el concepto de la ansiedad situacional que se da en contextos determinados y se utiliza para enfatizar la persistencia de algunos tipos de ansiedades específicas. Por ejemplo, el miedo al hablar en público y la ansiedad idiomática que se clasifica según Horwitz (2001) como una ansiedad situacional que influye negativamente en el aprendizaje de LE.

No obstante, la ansiedad no representa solamente un factor afectivo negativo, puesto que otros autores como Scovel (1978) consideran que la ansiedad también puede ser “útil” en algunos momentos de aprendizaje pues sirve como un input para que los alumnos puedan mantenerse en un estado de alerta. Esto puede ser interesante durante el proceso de adquisición de LE porque, según Braun (2005, p.247) “la ansiedad facilitadora puede movilizar los recursos cognitivos y afectivos de un individuo para poder completar una tarea de resolución de problemas”. Además, Jarie (2017) señala que los alumnos que ya tienen un buen dominio de la lengua no nativa suelen sentir esta ansiedad positiva que les estimula a avanzar en su aprendizaje.

A este tipo de ansiedad, denominamos ansiedad facilitadora porque esta emoción positiva puede estimular al aprendiente a resolver tareas en el aprendizaje de una lengua extranjera mediante recursos que despierten la motivación y el interés de los estudiantes. Al

---

<sup>1</sup> Traducción: “un sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación asociado con una excitación en el sistema nervioso autónomo” (HORWITZ, COPE 1986, p.15).

contrario, la ansiedad debilitadora hace que los alumnos no se sientan cómodos en el aula de E/LE. (ROS, 2005)

Horwitz, Horwitz y Cope (1986), preocupados con el impacto de la ansiedad específica en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, han confeccionado un instrumento capaz de medir esta variable afectiva que puede ser reconocido a partir de la sigla FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale). El FLCAS fue utilizado, a partir de una investigación empírica por los autores a fin de identificar cuáles situaciones en el aula de LE despiertan más ansiedad en los alumnos. Horwitz et al. (1986) han elaborado un cuestionario basándose en la escala Likert con 33 preguntas relacionadas con la ansiedad idiomática.

Horwitz (2001) por medio de sus investigaciones, ha constatado que tres dimensiones de la ansiedad idiomática afectan las clases idiomas: la aprensión comunicativa, que se asocia al miedo de interactuar en la lengua meta; la ansiedad ante exámenes que se relaciona con el miedo al error y al fracaso en el aprendizaje de lengua extranjera y, por último, el miedo a una evaluación negativa que se corresponde a las comparaciones y expectativas de malas evaluaciones por parte del profesor o de otros compañeros de clase. Este trabajo se centra en la ansiedad comunicativa y su impacto en el aprendizaje de principiantes de E/LE.

### **2.2.1. La Ansiedad Comunicativa**

Para arrojar luz a este estudio, hemos buscado definir la ansiedad comunicativa en palabras de Cordeiro (2019, p.315) como: "el temor de tener que realizar un acto comunicativo principalmente durante el desarrollo de las actividades orales de clase, o en situaciones interactivas más espontáneas con altos niveles de inmediatez." y a esto cabe añadir que: "la aprensión comunicativa comprende, por ejemplo, la timidez o el miedo que dificulta o hasta impide la comunicación en una lengua extranjera." (YLITALO, 2018, p.21)

De este modo, la ansiedad comunicativa puede ser definida por un sentimiento de vulnerabilidad que los hablantes no nativos sienten al no disponer del conocimiento comunicativo necesario para expresarse en las clases de idiomas.

"La ansiedad no afecta por sí sola el aprendizaje, viene vinculada a una serie de factores, tales como: situación social del alumnado; personalidad; dedicación; esfuerzo y conocimiento de la materia entre otros. Es decir, hay muchos factores personales y sociales que influyen en la ansiedad y en el rendimiento de los alumnos que necesitan ser tomados en cuenta, además de las variables de contexto, los enfoques y procedimientos de enseñanza, así como la actitud del profesor." (MENEZES, 2021, p.124)

Partiendo de este presupuesto, las investigaciones de Cordeiro (2019) sobre la ansiedad idiomática nos revelan factores lingüísticos, sociales, individuales y situacionales que están vinculados a la aprensión comunicativa en el entorno de aprendizaje de LE.

En primer lugar, están los factores cognitivos, pues según Cordeiro (2019, p.321), "las situaciones que generan mayores niveles de ansiedad ocurren porque el alumno necesita comunicarse con un sistema lingüístico que no domina totalmente". Asimismo, se percibe que la imposibilidad de comprensión del lenguaje utilizado por el profesor o los compañeros pueden incidir y el procesamiento de una gran cantidad de información y reglas lingüísticas necesarias para realizar las actividades orales pueden incidir altos niveles de ansiedad comunicativa. (MENEZES, 2021)

En segundo lugar, se nota que tanto las relaciones interpersonales entre alumno/alumno y alumno/profesor como el sentimiento de pertenencia del aprendiente de E/LE son aspectos que pueden disparar los índices de la aprensión comunicativa, puesto que los estudiantes de español atribuyen importancia a la percepción que los demás tienen acerca de su competencia oral. En este sentido, Cordeiro (2020) postula que:

"Cuanto menos equitativa es la relación social que nos une al interlocutor, menos será nuestra disposición a comunicarse con esta persona y cuanto mayor cercanía, menos expuesta estará nuestra imagen personal y normalmente hay un aumento de nuestra disposición a comunicarse, que obviamente está condicionada también por factores individuales y situacionales" (CORDEIRO, 2020, p.106)

Además, los factores individuales pueden suelen generar mayores niveles de ansiedad, ya que influyen en nuestras variables afectivas como, por ejemplo: el autoconcepto, la autoestima y la DAC. Por ello, si los educandos nutren una imagen negativa de sí mismos, posiblemente, ellos tendrán más dificultad de percibirse como hablantes competentes.

La autoestima está levemente asociada a la extroversión, pero más estrechamente ligada al rasgo de neuroticismo que es una tendencia a sentirse nervioso y vulnerable fácilmente. Las personas con un alto grado de este rasgo se sienten inferiores, inútiles, desastrosas, tensas y ansiosas. (RUBIO ALCALÁ, 2015, p.50)

Finalmente, hay los factores situacionales que se asocian al contexto de habla. Así que si el alumno necesita hacer una exposición oral delante de toda clase o necesita comunicarse en ámbitos formales donde no conoce a la mayoría del público, este hablante podrá ofrecer una mayor resistencia a realizar el acto comunicativo. (CORDEIRO, 2020)

Desde esta perspectiva, Rubio Alcala (2015) nos brinda con algunas observaciones interesantes acerca de la ansiedad comunicacional, pues al señalar que algunos contextos educacionales que promueven un clima de competitividad suelen generar ansiedad en el aula.

Esto porque en estas situaciones, los alumnos sienten la necesidad de compararse con otros compañeros o con su yo-ideal, lo que suele suscitar una tensión emocional en el aula. Por lo tanto, algunos estudiantes pueden sentirse menos competentes que otros aprendientes en el momento de realizar actividades orales, especialmente, si estos alumnos ya se ponen inseguros al comunicarse o tienen una autopercepción negativa de sí mismo.

Todavía, es necesario destacar que la propuesta metodológica del profesorado de lenguas también puede acentuar los niveles de ansiedad comunicativa. Para ratificar esta afirmación, Rubio Alcalá (2015, p.51) versa que, "una metodología centrada en el profesor genera más ansiedad que una centrada en el alumno". Esto porque el modelo de enseñanza/aprendizaje que se enmarca desde la óptica del profesor suele fomentar la pasividad del alumnado y reducir las interacciones orales en el aula, una vez que los estudiantes frecuentemente se sienten intimidados y evaluados por el docente. (RUBIO ALCALÁ, 2015)

Teniendo en cuenta este panorama, se percibe que algunas actividades comunicativas pueden generar un mayor o menor grado de ansiedad lingüística en los aprendientes de E/LE. A partir de las investigaciones de Menezes (2021) sobre la ansiedad y la disposición a comunicarse, se puede deducir que: "las actividades que requieren comunicación ante toda la clase, que no son preparadas con antelación, que son complejas o que son desconocidas para los alumnos a menudo producen grados desfavorables de ansiedad -LE." (MENEZES, 2021, p.131).

Para elucidar esta cuestión, Pavlic (2022) hizo una investigación con 489 alumnos de E/LE y analizó el grado de ansiedad que experimentan los estudiantes de español realizando diferentes tipos de actividades orales, con el propósito de verificar cuáles actividades posibilitan una menor o mayor aprensión al comunicarse. A partir de la recopilación de los datos, fue posible percibir que, "los estudiantes evaluaron como la actividad que les genera más ansiedad la presentación de un tema, seguido por los juegos de roles y el habla individual." (PAVLIC, 2022, p.238)

Tomando en consideración este estudio, se observa que las actividades en las cuales los discentes tienen que ponerse en el centro de la situación comunicativa pueden implicar altos niveles de ansiedad lingüística, ya que los factores sociales, emocionales y situacionales que hemos mencionados suelen permear este tipo de actividad comunicativa. En cambio, Pavlic (2022) señala que las actividades lúdicas y las actividades cooperativas son las actividades en que los estudiantes se sienten más cómodos y menos ansiosos, una vez que la estructura de estas actividades son más flexibles y facilitan un contexto seguro y abierto para que el usuario pueda expresarse en las clases de E/LE.

De este modo, se torna imperativo que el profesorado de lenguas busque investigar, planificar y aplicar estrategias didácticas bajo un enfoque centrado en el alumno que suscitan la motivación, autoconfianza y una atmósfera positiva en el aula, de modo que los profesores puedan gestionar las emociones de los aprendientes de E/LE.

Por esta razón, el tercer capítulo presenta y destaca como algunas técnicas del aprendizaje cooperativo tienen la capacidad de aumentar la disposición comunicativa de los estudiantes de E/LE, tal como atenuar los niveles de la ansiedad idiomática en situaciones de comunicación oral.

### **2.3. El Aprendizaje Cooperativo en el aula de E/LE**

En este trabajo investigativo, partimos de la premisa de que el Aprendizaje Cooperativo (AC) puede atenuar los niveles de ansiedad comunicativa, una vez que este enfoque educacional busca transformar el entorno educativo en un lugar más amistoso y es sabido que una de las variables de la ansiedad es el contexto situacional.

De esta manera, si las actividades de expresión oral se desarrollan en entornos cooperativos, es probable que los alumnos tengan una mayor disposición comunicativa hacia la lengua meta, una vez que la concepción del AC presupone que el profesorado busque desarrollar las habilidades interpersonales y socioemocionales de los estudiantes, garantizando, por ende, que estos sufran menos con los efectos de la ansiedad comunicativa.

Por ello, a partir de los estudios de Cassany (2004) acerca del aprendizaje cooperativo, se nota que esta propuesta educativa puede proporcionar un espacio afectivo, donde, "cada aprendiz trabaja con sus compañeros en pequeños grupos para conseguir objetivos comunes e individuales interconectados. El aprendiz tiene interés en ayudar a sus compañeros a mejorar porque sabe que si ellos aprenden uno también mejora su propio aprendizaje" (CASSANY, 2004, p.18.)

Cassany (2004) explica que el AC surgió, en los EE.UU. a lo largo del siglo XX, como un proceso de cambio y una alternativa al modelo de concepción educativa predominante, pues este modelo tradicional de enseñanza hace hincapié en el individualismo, la memorización sin reflexión y la competición entre alumnos.

En este sentido, Julián y Valles (2014) señalan que el aprendizaje que fomenta el individualismo no tiene interés en desarrollar relaciones intergrupales, una vez que los objetivos y la dedicación de los estudiantes son individuales, así como la comunicación, el intercambio entre los miembros de un grupo y el desarrollo de habilidades socioemocionales son bastante condicionados. A su vez, el aprendizaje competitivo puede crear un clima

perjudicial para los alumnos pues suscita un espacio de competitividad donde cada aprendiz es evaluado en comparación con el resto de los compañeros y los mejores son premiados.

Por esta razón, el aprendizaje cooperativo se estructura a partir del trabajo en equipos, donde los estudiantes deben interactuar e intercambiar informaciones e ideas para completar las actividades. De este modo, los alumnos desarrollan destrezas sociales importantes como: la responsabilidad compartida, la escucha activa y la empatía. (CASSANY, 2004)

Además, hay la presencia constante del *input* y *output* lingüístico, ya que como señalado anteriormente, la interacción oral es un elemento clave de las actividades cooperativas, una vez que los alumnos asumen el protagonismo del aula y desarrollan diversas microdestrezas de la interacción oral como: aportar informaciones; mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales, etc. Partiendo de esta premisa, el AC ofrece una mayor posibilidad de interacción en situaciones muy semejantes a las auténticas.

Con relación a las actividades cooperativas, Trujillo Sáez (2002) postula que el AC puede ser una forma de manejar la clase de modo efectivo y afectivo, ya que esta contribuye tanto para el desarrollo de destrezas socioemocionales como para estimular la competencia lingüística y comunicativa de los discentes. En este sentido, Sáez (2002) señala la siguiente proposición:

“Los estudiantes que trabajan juntos en grupos heterogéneos asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de los compañeros y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje. Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, aprender una lengua en un entorno cooperativo permite a los estudiantes integrar lenguaje y contenidos si se dan las condiciones adecuadas.” (SÁEZ, 2002, p. 152)

Para llevar a cabo las actividades cooperativas, el profesorado de lenguas debe tener en cuenta algunos elementos clave a la hora de estimular el AC. Así que Cassany (2009) apoyándose en los estudios de Johnson y Johnson (1994), identifica cinco componentes básicos de la cooperación: en primer lugar, tenemos la **interdependencia positiva** que se considera el eje central del aprendizaje cooperativo, pues establece vínculos potentes entre los integrantes de cada grupo de modo que todos se den cuenta que cada miembro es indispensable para alcanzar los objetivos del grupo y que cada uno de ellos puede aportar ideas exclusivas para cumplir las tareas.

**La interacción cara a cara estimuladora** supone que el profesor debe incorporar situaciones comunicativas reales para garantizar que los alumnos puedan trabajar juntos y ayudarse durante los ejercicios. La tercera característica esencial se refiere a las **habilidades interpersonales**, ya que es importante que los alumnos dominen las habilidades específicas

para potenciar la comunicación oral. Así que ellos deben saber **escuchar de forma activa, negociar informaciones** y **conocer estrategias** para resolver conflictos.

Otro elemento necesario es **la responsabilidad individual y grupal** que tiene el intuito de concienciar la responsabilidad de cada aprendiz por el cumplimiento de las actividades. Por último, tenemos **el control metacognitivo** que tiene el propósito de incentivar que los equipos cooperativos busquen evaluarse para conocer sus aspectos positivos y desenvolver sus aspectos mejorables.

A continuación, Ortiz (2014) presenta tres condiciones para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo: formal, informal y base. Según la autora:

"El aprendizaje cooperativo formal puede durar entre una clase y varias semanas hasta completar la tarea. Está formado por grupos pequeños (de dos a cuatro miembros) y el objetivo es que los aprendientes optimicen su propio aprendizaje a la vez que contribuyen a alcanzar los objetivos del grupo." (ORTIZ, 2014, p.37)

A su vez, en el aprendizaje cooperativo informal, Ortiz (2014) sostiene que este tipo de AC está diseñado para un grupo específico durante una clase determinada y tiene el objetivo de evitar que la atención de los alumnos descienda en el aula. Por fin, el aprendizaje cooperativo de base está compuesto a partir de grupos heterogéneos y este aprendizaje puede perdurar durante todo el curso. "El objetivo en este caso, es que los estudiantes desarrollen la capacidad de trabajar en equipos verificando y ayudando a un aprendizaje completo por todos los miembros del grupo." (ORTIZ, 2014, p. 37)

En este sentido, la investigadora Schneider (2010) salienta que el rol del maestro es fundamental para llevar a cabo el AC. De este modo, el docente debe cumplir la función de orientar y facilitar los procesos de aprendizaje, posibilitando la interacción, principalmente por medio de actividades en equipo y en parejas. Por ello, el profesor debe ser visto como facilitador del aprendizaje y su rol se caracteriza por: gestionar el tiempo de la actividad; formar equipos que deben comunicarse, tomar decisiones, resolver conflictos, organizarse y animar a los estudiantes.

A partir de esto, Schneider (2010) destaca que el profesor debe tener el compromiso y cuidado de estimular factores cognitivos y afectivos de los alumnos, además de posibilitar el proceso de socialización, comunicación, expresión y construcción del conocimiento e incluso el placer del alumno en aprender un nuevo idioma. Mientras, el estudiante debe ser considerado como un hablante legítimo y que participa activamente de su propio proceso de aprendizaje, siendo motivado a aprender la lengua extranjera de forma consciente. Para respaldar esta

afirmación, Cassany presenta que establecer una atmósfera positiva en el aula es crucial para que los alumnos puedan comunicarse de modo excepcional.

"No se trata solo de que el alumno aprenda y se pueda comunicar con éxito en español, sino también de que sea feliz — digámoslo sin vergüenza al ridículo o sin miedo a la utopía —, de que se sienta cómodo en el aula, con sus compañeros y el docente, y de que salga satisfecho de cada clase. Podemos conseguir estos objetivos de modo mucho más fácil con actividades que le permitan aportar sus conocimientos y puntos de vista al grupo, que le permitan desarrollar interacciones satisfactorias con sus compañeros, que le faciliten la proyección de su personalidad, etc." (CASSANY, 2004, p. 22)

Asimismo, la formación de los equipos cooperativos puede contribuir para que el alumnado se sienta más seguro y confortable al realizar los actos comunicativos, además de haber el cambio de un posible sentimiento negativo a un positivo en el proceso de aprendizaje de la lengua española.

Por lo tanto, a partir de la afirmación de Cassany (2004) de que las actividades cooperativas aumentan la comodidad y la satisfacción de los alumnos en el aula, se pueden extrapolar estas informaciones e intuir que estas actividades pueden ser muy idóneas para reducir la ansiedad característica de las actividades de expresión e interacción oral.

En definitiva, este marco teórico ha buscado resaltar que el concepto de competencia comunicativa teorizado por Hymes (1996) ha revolucionado el proceso de adquisición de LE, puesto que es el aprendizaje, y no más la enseñanza, el eje principal del proceso de enseñanza/aprendizaje.

En virtud de ello, el profesorado de idiomas necesita tener en cuenta, no solamente el desarrollo de las destrezas lingüísticas necesarias para alcanzar la competencia comunicativa, sino también comprender las variables afectivas que influyen de modo positivo o negativo en la experiencia que los estudiantes tienen con la lengua meta.

Entre las diversas variables afectivas que implican el aprendizaje de lenguas, la ansiedad idiomática suele perjudicar la disposición comunicativa y la autoconfianza de los aprendientes de LE, impidiéndoles, así, de disfrutar el aprendizaje de la lengua meta y desarrollar la competencia comunicativa.

Al fin y al cabo, la perspectiva del enfoque cooperativo se configura como uno de los recursos didácticos más idóneos para atenuar y afrontar la ansiedad lingüística en el ámbito escolar, una vez que, según los diversos expertos en esta área, el aprendizaje cooperativo pone énfasis en el alumnado que se convierte en protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Además, este enfoque didáctico hace hincapié a las relaciones interpersonales de los educandos, pues señala la necesidad de desarrollar los principios y pilares del aprendizaje cooperativo como: la interdependencia positiva; la empatía; la responsabilidad individual y

colectiva; interacción cara a cara y otros aspectos necesarios que suelen permitir que los alumnos tengan condiciones y disposición para comunicarse de forma segura y auténtica en las clases de E/LE.

### **3. MARCO PRÁCTICO**

#### **3.1. Metodología**

Como recorte metodológico, está es una investigación cualitativa con carácter exploratorio y explicativo que utiliza la revisión bibliográfica para profundizar los temas que orientan el desarrollo de la secuencia didáctica inspirada en el aprendizaje cooperativo. El objetivo de esta secuencia es proponer actividades cooperativas que puedan reducir los niveles de ansiedad lingüística en diversas situaciones comunicativas.

El modelo didáctico que inspira la creación de esta secuencia didáctica se enmarca en el enfoque comunicativo porque este método fomenta el desarrollo de las capacidades comunicativas del alumnado, utilizando materiales que contemplan situaciones comunicativas auténticas. Y además en las premisas del aprendizaje cooperativo, una vez que este enfoque favorece la interacción continua y habilidades interpersonales entre los miembros del equipo, promoviendo, así, actitudes positivas (autoestima, empatía, pertenencia al grupo, motivación intrínseca...) que mejoran y amplían la competencia emocional en las clases de E/LE.

La propuesta está diseñada con una temporización de 180 minutos para un público adulto del nivel A2. El contexto de aplicación ideal sería en un Núcleo de Lenguas<sup>2</sup>. Aunque esta secuencia didáctica podría ser pilotada en otros contextos, con mayor número de alumnos, haciendo pequeñas adaptaciones que serían incorporadas en este plan didáctico.

Asimismo, cabe señalar que la temática de esta secuencia didáctica sería acerca de las emociones y los estados de ánimo, ya que podríamos discutir acerca de cómo los alumnos se sienten en las clases de E/LE, con el intuito de detectar síntomas de la ansiedad comunicativa y aplicar las estrategias didácticas necesarias para atenuarla.

Conviene destacar que la temática de los sentimientos y emociones es un contenido que está previsto, incluso, en el Plan Curricular Instituto Cervantes, ya que según el PCIC (2006), trabajar las emociones con alumnos de nivel inicial se enmarca en la concepción de aprendiente autónomo, una vez que la disposición comunicativa de los aprendientes de E/LE suele estar

---

<sup>2</sup> Los núcleos de lenguas son instituciones sin fines lucrativos que funcionan en las dependencias universitarias y ofrecen cursos presenciales de lenguas extranjeras para estudiantes de pregrado, maestría y doctorado, además de funcionarios (técnicos administrativos y profesores).

condicionada a las diversas variables afectivas que los alumnos experimentan en el espacio educativo. De esta manera, este documento expone que a partir de esta temática, se espera que los protagonistas del aprendizaje puedan: "tomar conciencia del papel que desempeñan factores como la motivación, la ansiedad, la capacidad de correr riesgos, la actitud hacia el error, etc." (CERVANTES, Centro Virtual, 2006, n.p)

Este tema también es importante dado su función lingüística, pues es fundamental que los estudiantes de E/LE sean capaces de comprender y estructurar los conceptos, enunciados y expresiones que indican las diversas maneras de expresar los estados de ánimo en la lengua española: "estoy contento; estoy triste; estoy nervioso". Todavía este tema está dentro de las nociones específicas y también forma parte de los procedimientos de aprendizaje, especialmente, la regulación y el control de factores afectivos.

El subapartado 1.3. «Planificación y control del propio proceso de aprendizaje», presenta procedimientos mediante los cuales el aprendiente puede regular las variables de orden afectivo y emocional que intervienen a largo del proceso de aprendizaje y uso de la lengua: la ansiedad, el autoconcepto, las emociones y reacciones y la motivación intrínseca y extrínseca.. El control y la regulación de estos factores afectivos permitirá al alumno orientar su comportamiento durante el aprendizaje y el uso de la lengua hacia la mejora del rendimiento y la eficacia.." (CERVANTES, Centro Virtual, 2006, n.p)

Por lo tanto, los objetivos de esta secuencia didáctica se centran en:

1. Minimizar los efectos de la ansiedad comunicativa, a partir de actividades cooperativas, ya que estas tareas permiten un clima más amistoso entre los alumnos y pueden potenciar la motivación, la autoestima y la disposición a comunicarse en las situaciones comunicativas.
2. Fomentar el trabajo en equipos cooperativos a fin de promover relaciones interpersonales auténticas y por ende contribuir para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado a partir de situaciones comunicativas reales.
3. Presentar el vocabulario de los estados de ánimo y las emociones en español para que los alumnos puedan saber cómo expresar sus emociones en el aula de E/LE.

Esta secuencia didáctica tiene como referencia los estudios previos presentados en el marco teórico y la experiencia académica del autor. Cabe mencionar que no hubo la oportunidad de pilotar, pero este es un objetivo a corto plazo porque dotaría la secuencia didáctica de mayor realismo y permitiría comprobar o refutar la hipótesis de que las actividades cooperativas son un complemento útil para reducir la ansiedad comunicativa en el aula de E/LE.

### **3.2. Diseño de la secuencia didáctica**

En este subapartado, vamos a presentar la guía didáctica del profesor de modo descriptivo a partir de algunas actividades cooperativas con el intuito de reducir la ansiedad comunicativa. De este modo, haremos una descripción de estas estrategias cooperativas en el aula de E/LE, destacando los objetivos, criterios y recursos didácticos utilizados en las actividades. Hemos propuesto cinco dinámicas que se denominan: compartiendo emociones; lectoescritura cooperativa; el dado emocional; el grupo investigativo y diálogos dramáticos.

Cabe señalar que las actividades de esta secuencia didáctica están diseñadas idealmente para un grupo de 16 alumnos y lo ideal es que ellos trabajen en grupos de cuatro personas, pero se pueden adaptar a grupos mayores o menores. Además, se destaca que la formación de los equipos cooperativos ya debe estar previamente establecida en clases anteriores y para ello, el profesorado puede realizar una dinámica especialmente para crear la identidad de los equipos y hacer la elección de los miembros de cada equipo de modo aleatorio.

Por fin, conviene mencionar que en la sección de los anexos se encuentra la guía didáctica del profesor completa y además hemos diseñado el manual del alumnado<sup>3</sup> presentando las actividades que serán recibidas por los estudiantes.

#### **1º Actividad de Rompehielos: Compartiendo Emociones (25 min)**

Antes de empezar la clase, el profesor debe organizar las sillas en formato de círculo para dar espacio para el desarrollo de la dinámica, recibir a los alumnos, interactuar con ellos y preguntar cómo se sienten en el aula. A continuación, el profesor les explica la propuesta de la primera actividad que se intitula: compartiendo emociones.

En esta actividad, el profesor explica que los estudiantes deben circular por la clase, mientras el maestro pone una canción animada. Cuando pare la música, los alumnos deben reunirse en sus grupos cooperativos que han sido establecidos en clases pasadas y, al mismo tiempo, el profesor se encarga de poner en su diapositiva imágenes de emoticonos que representan una determinada emoción y propone la siguiente pregunta: ¿En qué momento ustedes suelen estar más animados, tristes o sorprendidos?

En sus grupos cooperativos, los estudiantes tendrán entre 3 a 4 minutos para pensar y compartir una situación o lugar en que todos suelen sentirse alegres y animados y debentomar

---

<sup>3</sup> Manual del alumnado de E/LE:

[https://docs.google.com/document/d/13WilljgK7Q5ogSrFLKVmljv2dEmg4CgMyre4\\_uOD3TQ/edit?usp=drivesdk](https://docs.google.com/document/d/13WilljgK7Q5ogSrFLKVmljv2dEmg4CgMyre4_uOD3TQ/edit?usp=drivesdk).

notas. Posteriormente, el profesor vuelve a reproducir la canción y continúa la dinámica sucesivamente hasta presentar por lo menos tres estados de ánimo. La canción sugerida sería "Y no hago más na' ", del grupo puertorriqueño, "El Gran Combo"<sup>4</sup>, por ser una canción animada que puede motivarlos a participar de la dinámica.

Para saber si ellos han alcanzado los objetivos propuestos, el profesor puede confeccionar una plantilla de rúbrica,<sup>5</sup> con el intuito de presentar los criterios de evaluación a los alumnos: la participación de todos en la tarea, el nivel de comunicación y cooperación entre los equipos. Además, este documento permite que los alumnos puedan reconocer y mejorar sus áreas de fortaleza y debilidad.

De este modo, el rol del profesor es garantizar que todos entiendan los pasos de la actividad y ayudarles en el caso de que algunos participantes se sientan inseguros en participar de la actividad y para resolver este problema, el maestro puede actuar como mediador de la interacción.

Por fin, es importante comentar que esta actividad ha sido inspirada a partir de diversas experiencias académicas en las cuales, los docentes solían empezar las clases a partir de actividades de rompehielos para promover la interacción de los estudiantes de E/LE.

En este sentido, para fortalecer vínculos afectivos y una comunicación exitosa, es imperativo que el profesorado de lenguas busque crear una atmósfera positiva en aula para que los alumnos se sientan más relajados, motivados y seguros para participar de las clases de manera efectiva. No obstante, el método de enseñanza tradicional, en el cual los estudiantes deben quedarse sentados y escuchar al profesor atentamente, es una práctica todavía común en los centros educativos. Esta perspectiva tradicional exige mucha atención de los aprendientes y limita sus movimientos en el aula, principalmente a los más cinestésicos. Como consecuencia, la mayoría de los alumnos pueden sentirse desmotivados en el aula y, tal y como se afirma en el marco teórico, los factores afectivos negativos impactan directamente en la disposición a comunicarse.

A fin de superar esta situación, hemos propuesto la 1<sup>o</sup> actividad con el intuito de garantizar que los alumnos puedan aprender en un entorno más relajado y cómodo. Por esto, buscamos motivar a los estudiantes, por medio de una dinámica que estimula la inteligencia

---

<sup>4</sup> Enlace de la canción sugerida: <https://youtu.be/-LISzDeZw8>

<sup>5</sup> En los anexos, hay un modelo de plantilla de rúbrica a modo de inspiración a otros profesores de E/LE.

corporal/cinestésica, en la cual los alumnos tienen la libertad de gesticular, interactuar y moverse por la clase.

Según diversos estudios, las actividades de movimiento son capaces de reducir el estrés, mejorar la atención y hacer las clases de idiomas más atractivas y significativas. Esto porque durante el desarrollo de estas actividades físicas, el cerebro libera sustancias químicas clave durante el movimiento como, la serotonina y la dopamina que ayudan a regular el estado de ánimo de los estudiantes, mientras que las endorfinas y el cortisol ayudan a disminuir y combatir el estrés. (MORENO; GARCÍA, 2014)

Por lo tanto, las actividades cinestésicas juegan un papel clave en la motivación y reducción de la ansiedad lingüística. Además, los alumnos pueden tener un mayor desarrollo cognitivo, ya que este ejercicio les permite hacer una pausa para mantener viva su atención.

Otro elemento que ayuda a motivar al alumnado es el uso de canciones y, por esto, usamos una canción animada para establecer un espacio más afectivo en el aula. Ros (2005) postula que el recurso musical es fuente de motivación por estar presente en el cotidiano de las personas y sirve para aumentar nuestra autoestima, provocando así una sensación de alivio y bienestar, luego, las canciones pueden servir como una estrategia didáctica potente para disminuir aspectos afectivos negativos en el aula y aumentar el estado de ánimo de los estudiantes.

Además, esta dinámica suele favorecer la DAC de los aprendientes, ya que este ejercicio permite que los alumnos puedan comunicarse acerca de temas que les guste y les acerque. Por esta razón, esta dinámica es crucial para que el estudiante se sienta capaz y seguro al emplear la lengua meta y pueda aumentar su motivación, autoestima y actitud positiva hacia el aprendizaje de E/LE.

#### **FIGURA 1 - EMOTICONOS DE LA 1° ACTIVIDAD**



## 2º actividad de andamiaje: Lectoescritura Compartida: (40 min)

Tras la presentación del tema de los estados de ánimo y emociones, a partir de un video de 5 minutos sobre una escena de la película "Del Revés"<sup>6</sup> en el que aparecen varios personajes que representan emociones de la protagonista, el profesor puede formular algunas preguntas previas: ¿Ya han visto la peli?; ¿les gustó?; ¿Alguien sabe decirme sobre qué trata este filme?

Después de haber expuesto el fragmento de la película a los alumnos, el profesor puede poner en la diapositiva la imagen de los personajes y preguntarles: ¿Bien, ahora pueden adivinar cuál será la temática de nuestra clase de hoy?; ¿Qué emoción representa cada personaje y cuales características indican esta emoción?

Más adelante, los alumnos deben formar sus equipos cooperativos que ya deben haber sido establecidos en clases anteriores. Conviene señalar que los grupos deben tener una identidad por ejemplo, (los azules; los amarillos; los rojos y los púrpuras) y cada miembro debe

---

<sup>6</sup> Fragmento de la película: Del Revés (inside out): <https://youtu.be/-K-J2pW-kXw>

poseer un rol y una función: el monitor se encarga de animar, coordinar el equipo e incentivar la cooperación y la comunicación en la lengua meta; el redactor tiene la función de tomar notas; el guardián guarda las dudas del equipo, controla el tiempo y supervisa ruidos del grupo y ,por último, el portavoz debe preguntar las dudas al profesor y contestar a sus preguntas. Cabe mencionar que este reparto de roles puede ser definido de manera aleatoria repartiendo tarjetas con el nombre y la función de cada integrante de los equipos cooperativos.

A partir de esto, el profesor explica que la segunda actividad consiste en una lectoescritura compartida donde el profesor elige a un miembro de cada grupo y ellos deben sacar una emoción al azar. Por ejemplo: Alegría - equipo 1; Tristeza - equipo 2; Ira - equipo 3; Miedo - equipo 4.

En este sentido, cada equipo recibe un texto<sup>7</sup>corto que narra algunos aspectos importantes acerca de las emociones y de los protagonistas retratados en la película del revés. Ellos también reciben una ficha que contiene algunas preguntas que deben contestar a partir de la lectura del texto que ha sido mencionado. Tras la lectura sobre el estado de ánimo elegido, ellos deben hacer un breve resumen destacando las respuestas de la ficha y mencionando algunos momentos que ellos suelen sentir esta emoción.

Asimismo, el profesor organiza un debate sencillo para que los grupos puedan exponer las ideas principales sobre las emociones seleccionadas. Durante la tarea, el profesor debe verificar si algún equipo necesita ayuda, controlar el tiempo de la actividad y organizar los turnos de habla en el debate para que todos puedan escuchar a sus compañeros. La participación y la producción de los resúmenes pueden ser los criterios de evaluación de esta actividad.

Además, hemos proyectado esta actividad de lectoescritura compartida a partir de la guía didáctica del profesorado que ha sido diseñada por el programa de Cine y Educación en valores que se configura como un proyecto escolar promovido por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), que tiene como meta incorporar una educación activa, aprovechando la temática y el contenido de las películas elegidas para favorecer una afición por el cine como estrategia positiva para formar un alumnado con actitudes y habilidades sociales, evitar el consumo de drogas y garantizar la emancipación de los estudiantes vinculados al programa.

Tal y como se observa, esta actividad también fomenta aspectos importantes del aprendizaje cooperativo como: la interdependencia positiva, la interacción estimuladora y la responsabilidad colectiva. Aun así, esta tarea puede desarrollar el input lingüístico necesario

---

<sup>7</sup> Se puede verificar el texto referente a la 2º actividad en los anexos.

para que los alumnos se acerquen al tema y el vocabulario de las emociones, a fin de que logren participar de la próxima actividad. Por último, los alumnos pueden ejercitar habilidades socioemocionales como la autonomía, la empatía y la actitud que se configuran como aspectos afectivos fundamentales para estimular la inteligencia interpersonal y la disposición a comunicarse.

**FIGURA 2 - LOS PERSONAJES DE LA PELÍCULA**



FIGURA 3 - TEXTO MENCIONADO EN LA 2º ACTIVIDAD

**PERSONAJES**



**ALEGRÍA (Amy Poehler)**  
Es la emoción que lidera el panel de control y su misión es mantener feliz y positiva a Riley, celebrar sus éxitos y que siempre esté de buen humor. Alegría busca el lado divertido y optimista hasta en las situaciones más complicadas y considera que tras los momentos menos felices vendrá algo mucho mejor y que los retos a los que se enfrenta Riley son oportunidades para aprender a ser feliz.

**MIEDO (Bill Hader)**  
La tarea de Miedo es muy importante pues se encarga de la supervivencia de Riley. De mantenerla a salvo y protegerla decidiendo en todo momento cuál es el límite entre lo seguro y el peligro. Para Miedo casi todo lo que rodea a Riley es peligroso porque actúa tanto ante una amenaza real como ante una imaginaria, así que está continuamente analizando los posibles desastres y calculando los pel-

gros y riesgos que entraña el día a día de Riley.  
Esta emoción es necesaria para sobrevivir, pero cuando es muy intensa se convierte en terror y nos paraliza.

**IRA (Lewis Black)**  
A Ira le obsesiona que la vida trate bien a Riley. Es muy apasionado y suele explotar cuando se superan sus límites y las cosas no salen según lo planeado, es decir, cuando "le sacan de sus casillas". Aunque a veces sus reacciones sean algo exageradas y no tenga mucha paciencia con los contratiempos de la vida, Ira es responsable de actuar cuando algo es injusto, se encarga de proteger a Riley y a sus seres queridos y aparece en situaciones que considera que atentan contra

el bienestar de la niña. Ira es una emoción que no deja pensar, es velocísimo, rojo y pequeño, que cuando se calienta echa fuego por la cabeza.

**TRISTEZA (Phyllis Smith)**  
Es la emoción más infravalorada por el resto, piensan que no es útil y que no hace más que estorbar. Tristeza solo ve el lado negativo de las cosas, pierde las fuerzas, el apetito, el impulso y las ganas de vivir. A pesar de su desagradable presencia es fundamental en el crecimiento personal de Riley, pues es la que le alerta de que algo no va bien y que es necesario un cambio (pensar, meditar para cerrar etapas y reintegrarse).

**ASCO (Mindy Kaling)**  
Asco se encarga de que Riley no haga algo que la vaya a sentir mal, es muy sincera y cabezota y se dedica a analizar a la gente, los sitios, las modas y cosas que rodean a Riley para protegerla y que, por ejemplo, no baba ni coma algo en mal estado, no vaya por sitios sucios, no huelga mal o vaya mal vestida, etc. Es decir, es responsable de que no se intoxique, tanto física como socialmente.



6

GUIA DEL PROFESORADO

Del Rey's (Inside Out)

FIGURA 4 - TARJETAS DE LA 2º ACTIVIDAD

### Tarjetas de La Actividad

**GRUPO "TRISTEZA"**

- *¿Cómo se manifiesta? ¿Qué es para vosotras/los?*
- *¿Cuándo la sentís? ¿Qué causa la tristeza?*
- *¿Qué haces cuando te sientes triste?*

*Escribe 3-5 cosas que os hayan causado tristeza recientemente ...*

**GRUPO "ALEGRÍA"**

- *¿Cómo se manifiesta? ¿Qué es para vosotras/los?*
- *¿Cuándo la sentís?*
- *¿Es lo mismo que felicidad?*

*Escribid 4 momentos, como ejemplos, en los que hayáis sentido alegría en los últimos 7 días.*

FIGURA 5 - TARJETAS DE LA 2º ACTIVIDAD

**GRUPO "MIEDO"**

- *¿Cómo se manifiesta? ¿Qué pasa en vuestro cuerpo?*
- *¿Cuándo la sentís? ¿Qué relacionamos con el miedo?*
- *¿Es lo mismo que terror?*

*Escribid 3-5 cosas que os hayan causado miedo recientemente o que os den miedo normalmente...*

**GRUPO "IRA"**

- *¿Cómo se manifiesta? ¿Qué es para vosotras/los?*
- *¿Cuándo la sentís?*
- *¿Es lo mismo que enfado?*

*Escribid 4 momentos, como ejemplos, en los que hayáis sentido ira en los últimos 7 días.*

### **3° actividad de andamiaje - Dado Emocional: (40 min)**

Antes de la actividad, los alumnos harán el visionado de un vídeo sobre: ¿cómo te sientes hoy?<sup>8</sup>, con el propósito de que ellos logren repasar emociones básicas con ejemplos reales y así puedan tener la capacidad lingüística necesaria para llevar a cabo esta actividad.

Además, el profesor puede disponer en la diapositiva o la pizarra algunas situaciones emocionales para que los estudiantes estén familiarizados con la estructura lingüística y puedan apoyarse durante el desarrollo de la propuesta del dado de emociones, a fin de que puedan sentirse más cómodos al expresarse en el aula de E/LE.

A partir de esto, el profesor les explica que van a participar de una dinámica lúdica que se intitula: el dado emocional. Pero antes de jugar, ellos deben crear los dados que van a utilizar en el juego. Asimismo, los alumnos pueden practicar el juego desde sus grupos cooperativos para recordar el vocabulario y aumentar su confianza en el desarrollo de la actividad lúdica.

De este modo, los grupos cooperativos deben crear un dado emocional a partir de los materiales que el profesor va a disponer. Así que, para esto, el profesor va a decirles algunas instrucciones sobre cómo construir el dado emocional. Además de los materiales para la confección, el docente puede llevar un ejemplo de un dado emocional. En los anexos, hay un modelo de cómo sería confeccionado este material.

Posteriormente, los alumnos deben jugar sus dados emocionales a partir de la emoción que surge al lanzar el dado, el estudiante debe hablar sobre una situación comunicativa que se relaciona con la emoción que le ha tocado. Para evitar la aprensión comunicativa, los alumnos deben realizar la dinámica desde sus grupos cooperativos y no en grupo clase. No obstante, en caso de que se sienta nervioso a la hora de hablar, el alumno puede formular la oración asociando la emoción que le tocó con una de las situaciones que el profesor va a exhibir en la diapositiva o puede pedir ayuda a su equipo cooperativo.

El maestro puede darles 30 segundos o 1 minuto para que cada miembro de su equipo pueda pensar antes de intervenir, ya que la corta duración de tiempo puede elevar la aprensión comunicativa. El profesor debe ayudar a los alumnos que presenten dificultades en el momento de realizar la tarea. Al final, el profesor les pregunta si les ha gustado participar de la dinámica a fin de tener una retroalimentación positiva. El criterio evaluativo puede ser la capacidad de trabajar en equipos, la participación en el juego y la disposición comunicativa del alumnado.

---

<sup>8</sup> Enlace del vídeo, "¿Cómo te sientes hoy?" : <https://youtu.be/Q40JVYVP49I>

En esta actividad, es necesario que los alumnos elaboren oraciones a partir de la emoción que surge al lanzar el dado. Llevando en cuenta que los alumnos pueden ponerse ansiosos al tomar el turno de habla, pensamos en diseñar esta actividad de manera lúdica, a fin de que los alumnos puedan realizar esta actividad de expresión oral de una manera más entretenida disminuyendo, así, el nerviosismo a la hora de llevar a cabo esta dinámica y posibilitando la comprensión del vocabulario de las emociones de un modo positivo en el aula. En último lugar, la planificación de esta dinámica fue inspirada desde nuestras experiencias en Pasantía III, donde hemos pilotado nuestras clases a partir de un enfoque lúdico en la escuela, "EREM Professor Cândido Duarte", localizada en la región de Apipucos, Recife.

El término lúdico define que esta palabra está asociada a una actividad placentera, es decir, al juego, diversión, etc. Aunque la ludicidad presenta una variedad de conceptos, lo lúdico siempre busca liberar tensiones y el estrés de los participantes, al mismo tiempo, que estimula el lenguaje y otros factores cognitivos como la atención y la percepción. (FUENTES, 2008)

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BNCC, 2017, p.37).<sup>9</sup>

Las autoras Putton y Cruz (2021) sostienen que el componente lúdico facilita la salud física, emocional e intelectual del aprendiz durante el curso de toda su formación, incluso en la formación de la personalidad. Dentro de la misma línea, Benítez (2008) postula que el componente lúdico puede, "servirnos de estrategia afectiva puesto que desinhibe relaja, motiva; de estrategia comunicativa ya que permite una comunicación real dentro del aula." (BENÍTEZ, 2008, p.3)

Partiendo de esta perspectiva, podemos entender que el lúdico puede ser un elemento fundamental para disminuir los niveles de ansiedad comunicativa en el aprendizaje de idiomas, sobre todo, porque el enfoque a través de los juegos tiene la capacidad de desarrollar la motivación y la cooperación del alumnado posibilitando, así que el alumnado pueda aprender jugando y divirtiéndose. Por lo tanto, se verifica que las actividades lúdicas representan una

---

<sup>9</sup> Traducción: La interacción durante el juego caracteriza el cotidiano de la niñez, trayendo consigo muchas lecciones y potencialidades para el desarrollo integral de los niños. Al observar las interacciones y el juego entre los niños y entre estos y los adultos, es posible identificar, por ejemplo, la expresión de afectos, la mediación de frustraciones, la resolución de conflictos y la regulación de las emociones (BNCC, 2017, p. 37).

estrategia didáctica eficaz para emanar un proceso de enseñanza/aprendizaje más humanístico e idóneo.

**FIGURA 6 - DADO EMOCIONAL DE LA 3° ACTIVIDAD**



#### **4° actividad práctica - Grupos Investigativos: (15 min)**

Tras la explicación del profesor acerca de cómo el aprendiente de idiomas puede ponerse ansioso en algunos contextos comunicativos, el maestro puede hacer las siguientes preguntas orientadoras: ¿ustedes se consideran tímidos?; ¿ya se pusieron ansiosos en el aula de español?; ¿son capaces de describir utilizando la lengua meta?

Posteriormente, el maestro les explica que existen maneras de reducir estos síntomas de ansiedad. En este sentido, el profesor pregunta si ellos suelen utilizar técnicas para afrontar esta variable afectiva en su cotidiano y en las clases de E/LE. De esta manera, el profesor propone la actividad del grupo investigativo, donde cada equipo va a recibir una tarjeta que contiene una situación comunicativa que suele provocar la aprensión comunicativa en el alumnado de LE.

A partir de esto, los integrantes de los grupos cooperativos deben compartir ideas e investigar sobre algunas estrategias que pueden ayudar a enfrentar la ansiedad comunicacional. En este sentido, presentamos algunas situaciones que suelen generar aprehensión al comunicarse en clases de LE: hablar en público con personas desconocidas; hablar con un

nativo; interactuar con un compañero que ya domina la LE y comunicarse con alguien que habla muy rápido.

El criterio de evaluación puede ser la participación y la colaboración de los miembros del grupo. Además, el profesor debe circular entre los grupos preguntando si necesitan ayuda y al final debe pedir que ellos comenten sobre las estrategias que han buscado. Además, se destaca que nos hemos inspirado en las reflexiones de Trujillo (2002) para diseñar esta actividad cooperativa.

A partir de su investigación sobre el aprendizaje cooperativo y la relación con la didáctica de lenguas, el autor comenta sobre diversos modelos de actividades cooperativas y, entre estas, fue señalado el "Group Investigation" (Investigación en grupo) que consiste en investigar, buscar y discutir acerca de un tema propuesto por el profesor.

La 4° actividad posibilita el trabajo en equipos cooperativos donde los alumnos deben intercambiar ideas e investigar acerca de situaciones comunicativas que suelen poner a los usuarios de E/LE ansiosos. Esta actividad sirve para fortalecer las relaciones interpersonales de los alumnos.

Todavía, la actividad permite que los alumnos puedan identificar algunos síntomas de esta ansiedad idiomática y comprender que este problema es muy común y que no están solos. Además, Ros (2005), basándose en las investigaciones de D. Crookall y R. Oxford (1991), plantea que discutir y debatir acerca de esta temática en las clases de LE puede permitir que los alumnos tomen conciencia sobre la ansiedad lingüística con el intuito de poder reducirla y afrontarla.

**FIGURA 7 - TARJETAS DE LA 4ª ACTIVIDAD**



### **5ª Actividad Final - Diálogos Dramáticos: (30 min)**

Para la actividad final, los equipos van a hacer una producción y presentación de diálogos dramáticos con base en la actividad anterior con el propósito de poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula. Así que, para llevar a cabo esta dinámica, el profesor puede darles un ejemplo de este género textual.

En este sentido, ellos deben producir un breve diálogo creativo donde necesitan crear dos personajes: uno que se encuentra preocupado y triste, pues se pone muy nervioso durante los momentos de comunicación oral en el aula de español. Mientras el otro personaje se encarga de sugerir algunas sugerencias para que este estudiante de E/LE pueda afrontar la aprensión comunicativa en las clases de español. Para ello, el alumnado puede apoyarse en las estrategias sugeridas en la actividad anterior. El profesor debe moverse por la clase y preguntarles si tienen dudas o necesitan de ayuda para finalizar la tarea.

Posteriormente, cada equipo tendrá 5 minutos de ensayo y desde sus mesas, ellos pueden hacer la representación del diálogo en pares. Después de la actividad, el maestro les pregunta si las estrategias de sus compañeros podrían de hecho disminuir el miedo de comunicarse utilizando la lengua meta.

En último lugar, es importante destacar que esta propuesta de actividad fue diseñada a partir del artículo de Ros (2005) que trata sobre estrategias para reducir los niveles de ansiedad comunicativa. Debido a esto, la autora propone la actividad "Agony Aunt" que consiste en una actividad basada en el juego de roles donde los alumnos escriben una carta para un determinado compañero comentando sobre sus problemas y estrategias para afrontar la ansiedad en el aula de LE y, posteriormente, ellos deben comentar con la clase algunos aspectos más relevantes.

Para finalizar la clase, el profesor elabora un muro afectivo utilizando la herramienta digital "padlet<sup>10</sup>", con el intuito de que todos puedan compartir las principales estrategias para atenuar la ansiedad comunicativa.

En lo tocante a esta actividad, es imprescindible destacar que las presentaciones orales son las actividades comunicativas que suelen generar situaciones de mayor ansiedad a los alumnos en el aula, ya que los hablantes necesitan expresarse en la lengua meta para todo el grupo/clase. En esta medida, los alumnos suelen experimentar una gran tensión y el miedo de ser evaluados de forma negativa por el profesor y los alumnos.

Para arrojar luz a esta problemática, Menezes (2021) reúne diversos factores que pueden generar la ansiedad idiomática en el proceso de enseñanza/aprendizaje, entre los tópicos destacados, se nota que el agrupamiento de la clase y la presencia del profesor pueden aumentar los niveles de aprensión comunicativa, una vez que el alumnado puede sentirse presionado e inseguro al tener que comunicarse delante toda la clase.

De este modo la autora destaca que, "El miedo a cometer errores en presencia del profesor y de los compañeros, así como la idea de que, al hablar, la persona se convierte automáticamente en un objeto de comparación en el contexto del aula, contribuyen para el aumento de la ansiedad - LE en la comunicación oral." (MENEZES, 2021, p.130)

No obstante, al fomentar actividades cooperativas, los alumnos tienen la oportunidad de practicar y mejorar algunos aspectos en sus grupos antes de ir al grupo clase, lo que puede aumentar la competencia lingüística y, por ende, reducir la ansiedad comunicativa.

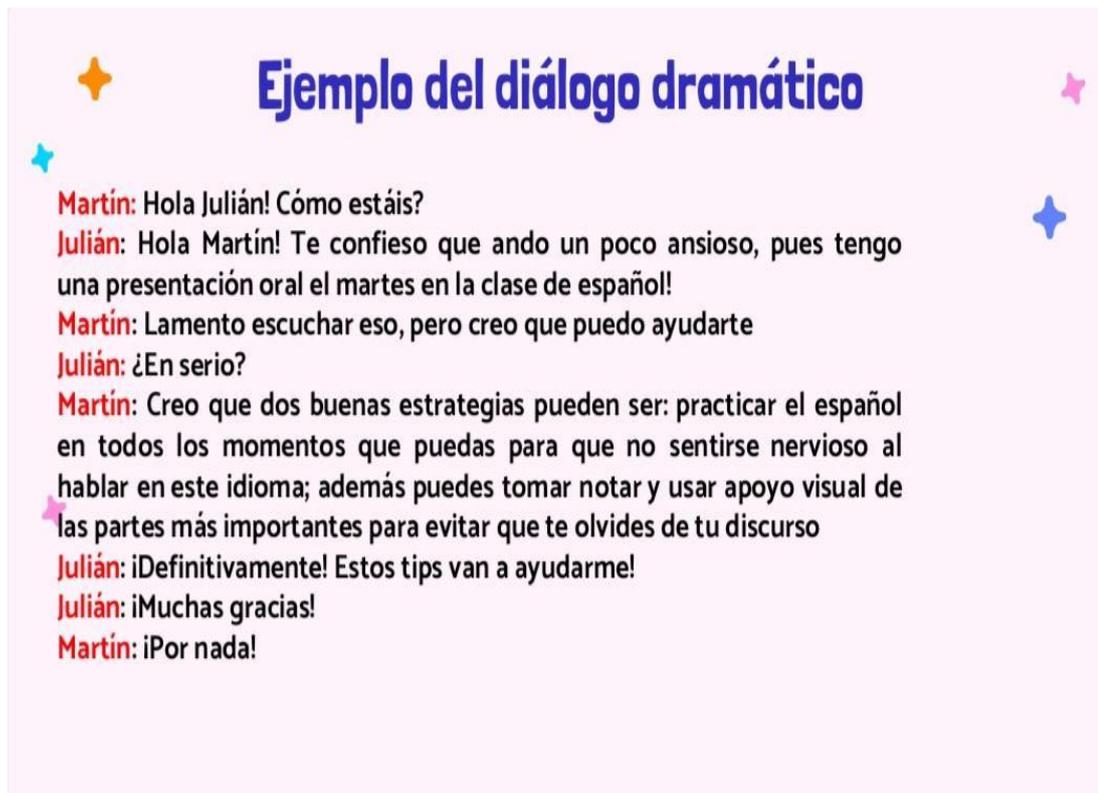
Partiendo de esta hipótesis, la actividad del juego de roles, desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo, puede configurarse como una estrategia didáctica positiva, pues según Martín (2014), "el juego dramático colabora a la formación de grupos compactos en un clima de cooperación gracias a dinámica y hábitos de grupo." (p.271)

---

<sup>10</sup> Enlace del Padlet: <https://padlet.com/rodrigotieti/Bookmarks>

Además, las actividades dramáticas suelen permitir que los alumnos se acerquen a contextos comunicativos más reales, así como puede facilitar el desarrollo de la creatividad, la inteligencia cinestésica, lingüística e interpersonal permitiendo que los alumnos logren utilizar recursos expresivos, gestuales y corporales durante el momento de interacción oral, lo que puede promover la motivación y la disposición comunicativa en el aula de E/LE. (POLLÁN, 2016)

**FIGURA 8 - DIÁLOGO DE LA 5° ACTIVIDAD**



**Ejemplo del diálogo dramático**

**Martín:** Hola Julián! Cómo estáis?

**Julián:** Hola Martín! Te confieso que ando un poco ansioso, pues tengo una presentación oral el martes en la clase de español!

**Martín:** Lamento escuchar eso, pero creo que puedo ayudarte

**Julián:** ¿En serio?

**Martín:** Creo que dos buenas estrategias pueden ser: practicar el español en todos los momentos que puedas para que no sentirse nervioso al hablar en este idioma; además puedes tomar notas y usar apoyo visual de las partes más importantes para evitar que te olvides de tu discurso

**Julián:** ¡Definitivamente! Estos tips van a ayudarme!

**Julián:** ¡Muchas gracias!

**Martín:** ¡Por nada!

### **3.3. Claves del éxito para trabajar actividades cooperativas en el aula de E/LE**

En este apartado, se presentan algunas claves de éxito para diseñar actividades inspiradas en el enfoque cooperativo para que el profesorado de LE pueda pilotar clases desde la perspectiva del AC, una vez que las estrategias propuestas por este enfoque pueden: suscitar la creación de una atmósfera positiva en las clases de E/LE; facilitar el desarrollo de relaciones interpersonales entre alumnos; otorgar al alumnado una mayor autonomía y permitir que los profesores logren mitigar los efectos de la ansiedad comunicativa en los institutos educativos.

En primer lugar, es esencial que antes de pilotar una unidad didáctica, los profesores puedan tener acceso a talleres y cursos sobre la perspectiva del aprendizaje cooperativo en clases de E/LE, ya que a partir del AC, los maestros tienen la oportunidad de reflexionar acerca

de su práctica pedagógica, actualizar sus conocimientos sobre los fundamentos y los principios del Aprendizaje Cooperativo e inspirarse para diseñar actividades cooperativas desde el enfoque cooperativo.

Partiendo de esta óptica, es importante que la planificación de este enfoque esté en consonancia con las necesidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, puesto que estos aspectos, además de favorecer un aprendizaje significativo, son ejes fundamentales para facilitar la motivación del alumnado, pues al conocer el perfil de los aprendientes y al elegir temas y actividades de conversación familiares e interesantes, el profesor puede aumentar el entusiasmo y la curiosidad de los estudiantes y enriquecer los actos comunicativos con las experiencias personales de los alumnos, fortaleciendo así una atmósfera positiva y un aprendizaje significativo en las clases de E/LE. (CORDEIRO, 2020)

A continuación, el profesor debe proyectar actividades implementando los elementos clave del AC como: la interdependencia positiva y la responsabilidad individual/colectiva, a fin de que los alumnos desarrollen la percepción de que el éxito de la actividad necesita de la autonomía y responsabilidad de todos los integrantes del grupo. (CASSANY, 2005)

Por ello, destacamos la necesidad de diseñar actividades basadas en la participación equitativa del alumnado para que todos actúen igualmente en las actividades. Este concepto desarrollado por Kagan (1999) señala que el trabajo en grupos no presupone la idea de que todos deben participar de los ejercicios propuestos. En función de esto, es necesario que el profesor planifique actividades y estrategias para evitar este problema, por ejemplo: el profesor puede establecer diversos roles para sus alumnos y cambiarlos a medida que presenta otra actividad.

Con relación a este aspecto, es fundamental formar grupos heterogéneos de cuatro miembros si posible, pues al apoyarse en el estudio acerca de las estructuras cooperativas de Kagan (1999), Pujolàs et al (2018) postula que este agrupamiento es ideal para asegurar una interacción simultánea eficaz, puesto que en grupos impares formado por tres o cinco estudiantes, hay una mayor probabilidad de que un individuo participe menos que los demás.

Posteriormente, ellos pueden crear la identidad de su grupo, ya que según Jhonson y Jhonson (1999, p.35) "la identidad compartida tiene el efecto de unir los miembros del grupo." Además, el docente debe explicar el rol y la función de cada miembro del equipo, por ejemplo: el portavoz debe preguntar las dudas del grupo al profesor y contestar sus preguntas.

Asimismo, es interesante que, al formular las preguntas en las aulas, el profesor conceda a los alumnos un determinado tiempo para que puedan intercambiar ideas con los compañeros y tomar notas antes de contestar las preguntas, ya que la inmediatez puede provocar una

aprensión comunicativa. Además, el profesor puede elegir un equipo para responder las cuestiones al azar permitiendo que todos reflexionen sobre las preguntas, estén atentos en el aula y puedan tener oportunidades iguales para participar y contribuir en las actividades. (PUJOLÀS, ET AL. 2018)

No obstante, es necesario entender que el desarrollo del AC requiere bastante tiempo y, por esto, el docente debe trabajar con los alumnos los principios y la importancia de cooperar para aprender en el aula de E/LE antes de llevar a cabo esta propuesta didáctica con el propósito de crear un clima de aceptación y cooperación en el espacio educativo.

Desde esta óptica, el profesor debe aplicar actividades, dinámicas y materiales didácticos con el intuito de fortalecer vínculos afectivos y, para ello, es fundamental estimular el input lingüístico de los alumnos, pues la disposición a comunicarse de los estudiantes de E/LE depende tanto de los factores interpersonales como de los aspectos lingüísticos. (CORDEIRO, 2020)

Por esta razón, es imprescindible proponer actividades motivadoras, dinámicas lúdicas y recursos didácticos, a partir de ejemplos reales y situaciones comunicativas concretas, según los niveles lingüísticos de los hablantes de LE, proporcionándoles, así, la habilidad necesaria para resolver las actividades en el aula.

Además, explicar claramente los pasos, objetivos, criterios evaluativos y señalar la duración de las actividades se configuran como medidas cruciales para reducir los efectos de la ansiedad idiomática a la vez que pueden potenciar la disposición comunicativa de los equipos cooperativos en el aula de E/LE.

En lo tocante al tratamiento del error, es importante hacer hincapié que, "la corrección no pretende valorar los conocimientos lingüísticos del aprendiente, no tiene como objetivo juzgar sus conocimientos, sino que su meta es la de reducir la idiosincrasia y remediar las insuficiencias para evitar su repetición." (ALEXOPOULOU, 2005, p.108). Es decir, la corrección de errores debería mejorar la producción interlingüística del estudiante para que este pueda desarrollar la competencia comunicativa de modo satisfactorio.

Según Espinosa (1997), la corrección excesiva en el entorno educacional puede producir ansiedad en el aula de lenguas. En este sentido, se percibe que el tratamiento adecuado del error en el aula de E/LE conlleva el desarrollo de variables afectivas positivas como la motivación, la autoestima y la disposición a comunicarse en las clases de español.

En virtud de ello, se torna imperativo que el profesor reflexione acerca de las estrategias de corrección de errores, puesto que la mayoría de los alumnos que están aprendiendo una LE o L2 tienen la concepción del error como un elemento negativo en el proceso de

enseñanza/aprendizaje lo que impacta, a menudo, la autoestima, la motivación y la DAC de los aprendientes.

Por esto, es necesario que tanto profesores, como estudiantes puedan tomar consciencia del error como un aspecto positivo que nos ofrece oportunidades de aprendizaje. Para ejemplificar: el profesor puede evitar correcciones con frecuencia; señalar los errores para que ellos puedan identificar y corregir sus propios errores y pedir que el otro grupo ayude en la corrección de errores de alguna actividad. (PEREA et al. 2013)

En definitiva, es importante radicar, todavía, que las relaciones e interacciones sociales que el profesor mantiene con sus estudiantes son pasos fundamentales para que los alumnos puedan sentirse seguros y cómodos. Arnold (2016) sostiene esta premisa al plasmar que el profesor facilitador además de conocer la lengua española y las metodologías del proceso de enseñanza/aprendizaje, debe saber cómo desarrollar un clima sociopsicológico adecuado en las clases de E/LE. Partiendo de este presupuesto, Rubio Alcalá (2015) ratifica que es imperativo relacionar la praxis pedagógica del docente con las facetas emocionales de sus alumnos, una vez que las actitudes del profesor son imprescindibles para fomentar la autoconfianza y la disposición comunicativa y, por ende, reducir la ansiedad en el aula de E/LE.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

Se constata, por lo tanto, que el desarrollo de las destrezas orales emerge como una necesidad vital en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE, sin embargo, antes de llevar a cabo propuestas para estimular la competencia comunicativa, es necesario tener en cuenta las variables afectivas que influyen en la experiencia del alumnado, especialmente, la ansiedad idiomática pues, la percepción de este elemento afectivo puede ser la clave para una comunicación más provechosa y eficaz en las clases de E/LE.

De este modo, cumpliendo con los objetivos propuestos en este trabajo de fin de grado, hemos buscado, inicialmente, en el marco teórico contextualizar acerca del concepto de competencia comunicativa, dado que las definiciones de este término han permitido un proceso de enseñanza/aprendizaje centrado en el alumnado, permitiendo, así, el desarrollo de habilidades lingüísticas necesarias para que el alumnado pueda alcanzar la competencia comunicativa.

En este sentido, señalamos que el desarrollo de las destrezas orales, sobre todo la expresión y la interacción oral, deben estar en consonancia con los factores afectivos que pueden influir de modo positivo o negativo la experiencia académica de los estudiantes de

E/LE. Esto porque el desarrollo de variables afectivas positivas como la motivación, la autoestima y la disposición a comunicarse pueden facilitar la adquisición de la lengua meta.

No obstante, los ejercicios de expresión e interacción orales suelen ser las actividades que generan mayores niveles de ansiedad comunicacional, debido a los aspectos lingüísticos, sociales, individuales y situaciones que pueden condicionar el éxito de la comunicación.

A partir de este panorama, es necesario que el profesorado de lenguas lleve en consideración que la disposición comunicativa de los alumnos sufre la influencia de los factores afectivos en el entorno educativo como: el autoconcepto, la autoestima y la ansiedad en el aula de LE.

Desde esta perspectiva, se fue discutido el impacto de la ansiedad lingüística en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE, una vez que esta variable afectiva suele ser bastante común y difícil de gestionar en las clases de idiomas. De este modo, surge la necesidad de planificar actividades comunicativas que estén vinculadas con la realidad, interés y subjetividad de los aprendientes.

En este aspecto, presentamos la perspectiva del aprendizaje cooperativo, puesto que este enfoque busca reestructurar los roles de los profesores y alumnos, crear un clima sociopsicológico en el aula y ofrecer contextos comunicativos concretos. De este modo, el AC presenta pilares y principios cooperativos como: la interdependencia positiva, la formación de grupos y la responsabilidad individual y colectiva. Estos elementos son positivos pues, consideran tanto los aspectos cognitivos como afectivos de los estudiantes de E/LE, convirtiendo, así, el proceso de enseñanza/aprendizaje en una experiencia más humanística y significativa.

Al final, hemos propuesto en el marco práctico, el diseño de una secuencia didáctica compuesta por algunas actividades inspiradas en el enfoque cooperativo que tienen el intuito de atenuar los niveles de la ansiedad lingüística. Esto porque estas actividades estimulan la construcción de una atmósfera positiva en el aula, fomentan vínculos interpersonales potentes entre los alumnos y elevan factores afectivos positivos como la autoestima, la autoconfianza de los aprendientes y actitudes positivas hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

Todavía, hemos propuesto algunos elementos clave que pueden contribuir para que el profesorado de E/LE logre diseñar y pilotar una unidad didáctica desde las premisas del aprendizaje cooperativo y pueda manejar variables afectivas como la ansiedad en el aula de español.

Al fin y a cabo, el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE que busca desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos debe antes priorizar la gestión de emociones para

que los iniciantes de español puedan tener una experiencia más exitosa en el aula y puedan tener más ganas de comunicarse en español. Partiendo de este presupuesto, la construcción de un aprendizaje afectivo contribuye, no solamente para que el alumno se sienta más confortable para expresarse y tenga mayor disposición a participar e interactuar en la lengua extranjera, sino también para que este conozca las claves para desarrollar su autonomía y gestionar sus emociones en el entorno educacional.

Cabe mencionar algunas limitaciones de este trabajo para futuras líneas de investigación. En primer lugar, se nota que, aunque la secuencia didáctica no haya sido aplicada, tenemos el objetivo de pilotar a corto plazo para comprobar si las actividades propuestas, de hecho, pueden atenuar los niveles de ansiedad comunicativa y dar un mayor realismo a esta investigación. También sería interesante ampliar esta secuencia en una unidad didáctica con el propósito de garantizar la formación de los equipos cooperativos y la reducción de la aprensión comunicativa. Por fin, expresamos la necesidad de realizar estudios comparativos y exploratorios acerca de la ansiedad comunicacional en el aula de E/LE

A partir de lo expuesto, se espera que el profesorado de lenguas esté consciente acerca del impacto de ansiedad idiomática y comprenda la necesidad de investigar y aplicar estrategias didácticas para crear una atmósfera amistosa y cómoda a fin de que el alumnado pueda comunicarse de forma satisfactoria y exitosa en el aula de E/LE.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBA, Maryuri Yasmín et al. **La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento**. 2018. Tese de Doutorado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponível em: <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2345>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

ÁLVAREZ, Paula Benito. **Los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras**. Valladolid, 2014. Disponível em: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/7779>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

ALEXOPOULOU, Angélica. **Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores**. Estudios de lingüística Aplicada, n. 41, p. 101-125, 2005. Disponível em: <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/640>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

ARNOLD, Jane; BROWN, H. Douglas. **El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo**. v. 9, p. 01-20, 2000. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/munich\\_2005-2006/03\\_arnold.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/munich_2005-2006/03_arnold.pdf). Acesso em: 20 de jun. 2023.

ARNOLD, Jane. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE.** Palestra proferida no Instituto Cervantes de Bremen(Alemanha) em 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2YAD19kLQIY>. Acesso em: 10 de set. 2022.

ARNOLD, Jane. **Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Études de linguistique appliquée, v. 139, p. 407-426, 2006. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm). Acesso em: 27 de jul. 2022.

BARALO, Marta. **El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE.** Carabela, v. 47, p. 5-36, 2000. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/47/47\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_005.pdf). Acesso em: 20 de fev de 2023.

BRAUN, Estela N. **El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.** 2005. Disponível em: <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/7655>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CABEZUELO MARTÍN, Margarita et al. **Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español.** Biblioteca virtual redELE, 2006. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriaster/1-semester/cabezuelo-m.html>. Acesso em: 20 fev. 2023

CANALE, M. **De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje.** In: Llobera, M. et al. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=574838>. Acesso em: 13 de jun. 2023.

CANALE, M.; SWAIN, M. **The Acquisition of Second Language Communicative Competence.** Applied Linguistics, Oxford University Press, v. 10, n. 2, 1989.

CASSANY, Daniel. **Aprendizaje cooperativo para ELE.** Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004. Munich: Instituto Cervantes de Munich; 2004. p. 11-30., 2004. Disponível em: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21327?locale-attribute=es>. Acesso em: 13 de jun. 2023

CASSANY, Daniel. **La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica.** Tinkuy: Boletín de investigación y debate, n. 11, p. 7-29, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303819.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

CHOMSKY, Noam. **ASPECTS OF THE THEORY OF SYNTAX.** 1965. Disponível em: <http://www.colinphillips.net/wp-content/uploads/2015/09/chomsky1965-ch1.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

CORDEIRO, Dayane Mónica. **La ansiedad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera y su relación con el contacto lingüístico en contexto de**

**inmersión.** Entre Lenguas, v. 5, n. 1, p. 312-327, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101658>. Acesso em: 10 de set. 2022.

CORDEIRO, Dayane Mónica. **Las inteligencias múltiples para herramienta para mejorar las destrezas orales en la enseñanza de español como lengua extranjera: una investigación acción.** 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=177418>. Acesso em: 10 set. 2022.

CORDEIRO, Dayane Monica. **¡Que nadie te quite la palabra! Estrategias para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE.** Foro de profesores de E/LE, n. 16, p. 103, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7702027>. Acesso em: 10 set. 2022.

ESPINOSA, María Elvira Barrios. **Motivación en el aula de lengua extranjera.** Encuentro. Revista de, 1997. Disponível em: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/917>. Acesso em: 23 julho 2023.

EWALD, Jennifer D. **Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers.** Foreign Language Annals, v. 40, n. 1, p. 122-142, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02857.x>. Acesso em: 17 agosto, 2022.

EXPRESIÓN ORAL, In diccionario de términos clave de ELE, Madrid: Editorial SGEL; Instituto Cervantes, 2008. 628pp. ISBN: 978 -84-9778-4160.9. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm). Acesso em: 10 fevereiro, 2023.

FUENTES, Charo Nevado. **El componente lúdico en las clases de ELE.** MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, n. 7, p. 1-14, 2008. Disponível em: [https://marcoele.com/descargas/7/nevado\\_juego.pdf](https://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf). Acesso em: 20 de jun. 2023.

GARDNER, Robert C.; MACINTYRE, Peter D. **A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables.** Language teaching, v. 26, n. 1, p. 1-11, 1993. Disponível em: [https://www.academia.edu/5307268/A\\_students\\_contribution\\_to\\_Second\\_Language\\_Learning\\_Part\\_II\\_Affective\\_Factors](https://www.academia.edu/5307268/A_students_contribution_to_Second_Language_Learning_Part_II_Affective_Factors). Acesso em: 10 de set. 2022.

HYMES, D. **Acerca de la Competencia Comunicativa.** In: Llobera, M. et al. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>. Acesso em: 7 de nov. 2022.

HORWITZ, Elaine K.; HORWITZ, Michael B.; COPE, Joann. **Foreign language classroom anxiety.** The Modern language journal, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986. Disponível em: <https://www.ling.ohio-state.edu/research/groups/lacqueys/readings/horowitz.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

HORWITZ, Elaine. **Language anxiety and achievement**. Annual review of applied linguistics, v. 21, p. 112-126, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>. Acesso em: 27 jul. 2022.

INSTITUTO CERVANTES (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/). Acesso em: 30 fev. 2023.

JARIE, Laurane. **Para un mejor entendimiento del constructo de ansiedad lingüística. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones**, v. 80, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568578>. Acesso em 5 de fev. 2023.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe Johnson. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

JORGE, Anabela Violante Miguel Alves. **El desarrollo de la interacción oral en la clase de E/LE (A2. 1)**. 2016. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/29940>. Acesso em: 17 de dez. 2022.

JULIÁN, Mercedes Querol; VALLÉS, Cristina Cerdá. **El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria**. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, n. 23, p. 26-29, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5081498>. Acesso em: 24 de fev. 2023.

MACINTYRE, Peter D; **How does anxiety affect secundaria language learning? A reply to Sparks and Ganshow**. The Modern Language Journal. Vol. 79, N.1, p.90-99. Spring, 1995.  
MARTÍN Peris, Ernesto. La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. Frecuencia *L*, v.13, p. 3-30, 2000. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ensenanza-de-ele-centrada-en-el-alumno/34d1f33f-184a-40cc-8eb6-fc7d07f60137.pdf>. Acesso em: 19 set, 2022.

MARTÍN, Gabino Boquete. **El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera**. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, n. 22, p. 267-283, 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/86a4/e57d931eae34253c22b2f03fe352c57afe56.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

MENEZES, Edleide Santos. **Ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: estudio de las influencias del modelo formativo (Aicle y Enseñanza Formal)**. 2014. Tese de Doutorado. Universitat de les Illes Balears. España. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10803/291816>. Acesso em: 10 de fev. 2023.

MENEZES, Edleide Santos. **Ansiedad y disposición a comunicarse en lenguas extranjeras: interrelaciones con el modelo formativo AICLE**. 1º edición. Barcelona: Editorial Autografía. 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2002). Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría Técnica del MECD y Grupo Anaya. Disponible em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Acesso em: 23 de outubro de 2022.

MORAL MORENO, Luis et al. **La inteligencia corporal-cinestésica**. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, 2014. Disponible em:

MOLERO PEREA, Clara María et al. **¿ Error u horror?: la importancia del error en la clase de ELE**. Biblioteca virtual redELE, 2013. Disponible em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/napoles\\_2012/14\\_molero.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/napoles_2012/14_molero.pdf). Acesso em: 20 de fev. 2023.

ORTIZ PARADA, Manuel et al. **Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras**. 2014. Disponible em: <https://core.ac.uk/download/pdf/161360182.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

OXFORD, Rebecca et al. **Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model**. Foreign Language Annals, v. 23, n. 3, p. 197-216, 1990. Disponible em: [https://www.researchgate.net/publication/227735572\\_Strategy\\_Training\\_for\\_Language\\_Learners\\_Six\\_Situational\\_Case\\_Studies\\_and\\_a\\_Training\\_Model](https://www.researchgate.net/publication/227735572_Strategy_Training_for_Language_Learners_Six_Situational_Case_Studies_and_a_Training_Model). Acesso em: 20 de fev. 2023.

PARRA, Francisco Javier Falero. **La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes**. Revista de lingüística y lenguas aplicadas, v. 11, p. 19-33, 2016. Disponible em: [https://www.researchgate.net/publication/305368932\\_La\\_ansiedad\\_ante\\_las\\_destrezas\\_orales\\_en\\_la\\_clase\\_de\\_espanol\\_lengua\\_extranjera\\_Una\\_propuesta\\_blended-learning\\_con\\_sinohablantes](https://www.researchgate.net/publication/305368932_La_ansiedad_ante_las_destrezas_orales_en_la_clase_de_espanol_lengua_extranjera_Una_propuesta_blended-learning_con_sinohablantes). Acesso em: 13 agosto, 2022.

PAVLIČ, Ana. **La ansiedad y la tipología de las actividades orales en la clase de español como lengua extranjera**. Verbum–Analecta Neolatina, v. 23, n. 1, p. 227-243, 2022. Disponible em: <https://www.verbum-analectaneolatina.hu/index.php/verbum/article/view/305>. Acesso em: 12 set, 2022.

POLLÁN-GUISASOLA, Diana. **Juegos de rol en el aula de ELE: de la competencia comunicativa a la intercultural**. 2016. Dissertação de Mestrado. Disponible em: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3607/POLLAN%20GUISASOLA%2C%20DIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 de jun. 2023.

PUJOLÀS, Pere et al. **El programa CA/AC (“cooperar para aprender/aprender a cooperar”) para enseñar a aprender en equipo Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula**. Barcelona: Universitat Central de Catalunya. Stracted, v. 4, n. 02, p. 2018, 2011. Disponible em: <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>. Acesso em 20 de jun. 2023.

PUTTON, Gisele Mariotti. CRUZ, Pollyanna Santos da. **La importancia del juego en el proceso de aprendizaje de la enseñanza en la educación infantil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ed. 05, Vol. 11, págs. (114 -125). 2021. Disponible

em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/aprendizaje-de-la-ensenanza>. Acesso em: 12, set, 2022.

ROS, M<sup>a</sup> Teresa Silva. **La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones.** Interlingüística, n. 16, p. 1029-1039, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514922.pdf>. Acesso em: 27 de dez. 2022.

SÁNCHEZ, Iglesias. **Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE** (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca. (2003). Disponível em: <https://gredos.usal.es/handle/10366/116103>. Acesso em: 10 março, 2023.

RABADÁN, Mercedes; ORGAMBÍDEZ, Alejandro. **Ansiedad idiomática en español como lengua extranjera y rendimiento académico en la enseñanza superior.** Revista de estudios e investigación en psicología y educación, v. 5, n. 1, p. 29-35, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6491071>. Acesso em 10 de set. 2022.

RUBIO ALCALÁ, F. D. **La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera.** MarcoEle. Número monográfico de Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE, v. 21, p. 47-61, 2015. Disponível em: <https://marcoele.com>. Acesso em: 13 agosto, 2022. Disponível em: <https://marcoele.com>. Acesso em: 10 de set. 2022.

SÁEZ, Fernando Trujillo. **Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua.** Publicaciones, v. 32, p. 147-162, 2002. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2329>. Acesso em 20 de nov. 2022.

SCHNEIDER, Maria Nilse. **Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural.** In: Revista Contingentia, 2010. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7613>. Acesso em: 25 de out. 2022.

SCHUMANN, John . **“Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition”.** Studies in Second Language Acquisition, 16 (1994): 231-242. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44487725>. Acesso em: 25 de out. 2022.

SCOVEL, T. **The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research.** Language Learning, v. 28, n. 1, p. 129-142, 1978. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/229694643\\_The\\_Effect\\_of\\_Affect\\_on\\_Foreign\\_Language\\_Learning\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_Anxiety\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/229694643_The_Effect_of_Affect_on_Foreign_Language_Learning_A_Review_of_the_Anxiety_Research). Acesso em: 10 de set. 2022.

STEVICK, Earl W. **Teaching languages: A way and ways.** Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1980.

SWAIN, M. **“Three functions of output in second language learning”** en Cook, G. y Seidlhofer, B. (eds.) Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson, Oxford: OUP, 125-144. 1996. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjt55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=476647](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjt55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=476647). Acesso em: 25 fev. 2023.

VIECO, Mila. **Las emociones contraatacan en el aula de español.** marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, n. 29, 2019. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/29/vieco-emociones.pdf>. Acceso em: 25 de fev. 2023.

YLITALO, Elina. **La ansiedad en situaciones de comunicación oral en el aula de ELE: actitudes de los estudiantes de la Universidad de Turku hacia ella y actividades que la aumentan y la reducen.** 2018. Disponible em: <https://www.utupub.fi/handle/10024/146367>. Acceso em: 10 de set. 2023.

## 6. ANEXOS

<b>GUÍA DIDÁCTICA DEL PROFESORADO DE E/LE</b>
<b>LOS ESTADOS DE ÁNIMO</b>
<b>INTRODUCCIÓN:</b> <p>Esta secuencia didáctica fue diseñada para ser aplicada en un Núcleo de Lenguas y tiene una temporización de 180 minutos. La temática del aula es sobre los estados de ánimo y las emociones con el intuito de saber cómo los alumnos se sienten en las clases de E/LE. El profesor debe tener en cuenta que antes de llevar a cabo esta secuencia didáctica, es fundamental que la clase esté familiarizada con la idea de los grupos cooperativos para aumentar las posibilidades de que estas actividades cooperativas logren atenuar los niveles de ansiedad comunicativa de los usuarios de E/LE. Además, antes y después de pilotar la clase, el maestro puede pedir que sus estudiantes contesten una encuesta sencilla para saber sus niveles de ansiedad lingüística y verificar si los resultados tras la puesta en práctica han sido satisfactorios.</p>
<b>JUSTIFICACIÓN:</b> <p>Los principiantes de LE suelen experimentar situaciones de ansiedad en las clases de idiomas, pues no dominan la lengua meta, ya que tienen un repertorio lingüístico limitado y como no están familiarizados con sus compañeros, ellos pueden ponerse inseguros en situaciones comunicativas y además algunos alumnos poseen baja autoestima lo que influye en mayores niveles de esta ansiedad idiomática y disminuye su disposición comunicativa. De este modo, las actividades cooperativas pueden ser una estrategia didáctica apropiada para crear un vínculo amistoso y cooperativo en el ámbito educacional capaz de elevar la motivación y autoconfianza de los alumnos y así disminuir los efectos de la aprensión comunicativa en el aula de E/LE.</p>
<b>OBJETIVO GENERAL:</b> <p>El diseño de esta propuesta didáctica tiene el objetivo de minimizar la ansiedad comunicativa de los alumnos a partir de actividades cooperativas, ya que estas tareas pueden potenciar la motivación, autoestima y disposición a comunicarse en durante las situaciones comunicativas.</p>

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Conocer el vocabulario relacionado con los estados de ánimo.
2. Presentar la estructura del verbo sentirse en el presente del indicativo;
3. Fomentar el trabajo en equipos cooperativos, a fin de promover relaciones interpersonales auténticas
4. Contribuir en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado a partir de situaciones comunicativas reales.

**DESTREZAS LINGÜÍSTICAS:**

1. Compartiendo Emociones: Interacción oral
2. Lectoescritura Compartida: Comprensión lectora, Expresión oral
3. El dado emocional: Expresión oral
4. Grupos Investigativos: Comprensión lectora, Interacción oral
5. Diálogos Dramáticos: Expresión escrita, Interacción oral

<b>TIEMPO</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>MATERIALES</b>	<b>OBS:</b>
<b>05 min</b>	<b>Inicio del aula:</b>  Recepción de los alumnos y organización del espacio para la actividad de rompehielos.		
<b>20 min</b>	<b>1º Actividad de rompehielos: Compartiendo Emociones</b>  El profesor explica que los estudiantes deben circular por la clase, mientras el maestro pone una canción animada. Cuando pare la música, los alumnos deben reunirse en sus grupos cooperativos que han sido previamente establecidos y, al mismo tiempo, el profesor se encarga de poner en su diapositiva imágenes de emoticonos que representan una determinada emoción y destaca la siguiente pregunta en la pantalla: ¿En qué momento ustedes suelen estar más animados, tristes y sorprendidos? En sus grupos cooperativos, los	Altavoz, Notebook, Proyector.  <b>ENLACE DE LA CANCIÓN:</b> <a href="https://youtu.be/-LSzDeZw8">https://youtu.be/-LSzDeZw8</a> <b>DIPOSITIVA:</b> <a href="https://docs.google.com/presentation/d/1-xOp7or4C6lp3NuI6Hjna8Nvy">https://docs.google.com/presentation/d/1-xOp7or4C6lp3NuI6Hjna8Nvy</a>	El profe debe organizar las sillas y elegir una canción animada.

	estudiantes tendrán entre 3 a 4 minutos para pensar y compartir una situación o lugar en que todos suelen sentirse alegres y animados y deben tomar notas.	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=HjgiQYD49qe&amp;list=PL9ULm9g/edit?usp=drivesdk">HjgiQYD49qe Y9ULm9g/edit ?usp=drivesdk</a>	
<b>15 min</b>	<p><b>Presentación del tema</b></p> <p>El profe presenta a los alumnos en su diapositiva imágenes de los personajes de la película, "Del Revés" y después les pregunta cuál estado de ánimo los personajes están expresando. A continuación, el profe les hace algunas preguntas sobre la película y les pide que adivinen la temática del aula.</p> <p>A partir de esto, el profesor hace una exposición dialogada y propone que los alumnos adivinen cuales emociones corresponden a las expresiones de los personajes de la obra cinematográfica.</p> <p>Más adelante, el profesor les explica la estructura del verbo sentirse y expone algunos ejemplos con algunos estados de ánimo.</p>	<p>Proyector, Diapositiva, Imagen de la película "Del Revés", Estructura del verbo sentirse. Ejemplos de los estados de ánimo</p> <p><b>ENLACE DE LA ESCENA:</b> <a href="https://youtu.be/-K-J2pW-kXw">https://youtu.be/-K-J2pW-kXw</a></p>	<p><b>Preguntas motivadoras:</b></p> <p>¿Ya han visto la peli?; ¿les gustó? ¿Alguien sabe decirme sobre qué se trata este filme? ¿Bien, ahora pueden adivinar cuál será la temática de nuestra clase de hoy?</p> <p>El fragmento presenta 3:48 minutos de duración. Es importante poner las leyendas en español para mejor comprensión de los alumnos y si es necesario, podríamos reproducirlo 2 veces.</p>
<b>15 min</b>	<p><b>2° Lectoescritura compartida</b></p> <p>El profesor explica que la segunda actividad consiste en una lectoescritura compartida donde el profesor elige a un miembro de cada grupo y ellos deben sacar una emoción al azar. Por ejemplo: Alegría - equipo 1; Tristeza - equipo 2; Ira - equipo 3; Miedo - equipo 4. Después de esto, cada equipo recibe un breve texto que destaca algunos aspectos importantes del sentimiento</p>	<p>Hojas, texto acerca de la peli y Tarjetas</p> <p><b>DIPOSITIV A:</b> <a href="https://docs.google.com/presentation/d/1-xOp7or4C6lp3NuI6Hjna8NvyHjgiQYD49qe">https://docs.google.com/presentation/d/1-xOp7or4C6lp3NuI6Hjna8NvyHjgiQYD49qe</a></p>	<p><b>Cada miembro del equipo puede tener una determinada función:</b></p> <p><b>El Monitor</b> - anima, coordina el grupo e incentiva que cooperen e intenten hablar en español</p> <p><b>El Redactor</b> - toma</p>

	<p>que les tocó. Ellos también reciben una ficha que contiene algunas preguntas que deben ser contestadas a partir de la lectura del texto que ha sido mencionado. Tras la lectura sobre el estado de ánimo elegido, ellos deben hacer un breve resumen destacando las respuestas de la ficha y mencionando algunos momentos que ellos suelen sentir esta emoción.</p>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/Y9ULm9g/edit?usp=drivesdk">Y9ULm9g/edit?usp=drivesdk</a></p>	<p>notas</p> <p><b>El Guardián</b> - guarda las dudas, controla el tiempo y supervisa ruidos.</p> <p><b>El Portavoz</b> - pregunta las dudas al profesor; contesta al profesor y expone las ideas a la clase</p>
<p><b>20 min</b></p>	<p><b>Mesa Redonda</b></p> <p>Además, el profesor organiza un debate sencillo para que los grupos puedan exponer las ideas principales sobre las emociones seleccionadas. Durante la tarea, el profesor debe verificar si algún equipo necesita ayuda, controlar el tiempo de la actividad y organizar los turnos de habla en el debate para que todos puedan escuchar a sus compañeros. La participación y la producción de los resúmenes pueden ser los criterios de evaluación de esta actividad.</p>		
<p><b>10 min</b></p>	<p><b>Vídeo: ¿cómo te sientes hoy?</b></p> <p>Los alumnos van a asistir a un vídeo sobre: ¿cómo te sientes hoy?, con el propósito de que ellos logren repasar las emociones con ejemplos reales y así puedan tener la capacidad lingüística necesaria para llevar a cabo la actividad posterior.</p>	<p><b>ENLACE DEL VIDEO:</b>  <a href="https://youtu.be/Q40JVYVP49I">https://youtu.be/Q40JVYVP49I</a></p>	<p>Exponer 5 min del video, poner las leyendas en español y reproducirlo 2 veces si necesario para garantizar que los alumnos tengan input lingüístico necesario para hacer la actividad posterior</p> <p>El profesor puede usar la pizarra para escribir los ejemplos vistos en el video.</p>

<p><b>30 min</b></p>	<p><b>3° Actividad de Andamiaje - El Dado Emotivo:</b></p> <p>El profesor les explica que van a participar de una dinámica lúdica que se intitula: el dado emocional. Pero antes de jugar, ellos deben crear los dados que van a utilizar en el juego. Asimismo, los alumnos pueden practicar el juego desde sus grupos cooperativos para recordar el vocabulario y aumentar su confianza en el desarrollo de la actividad lúdica.</p> <p>De este modo, los grupos cooperativos deben crear un dado emocional a partir de los materiales que el profesor va a disponibilizar. Así que, para esto, el profesor va a explicarles algunas instrucciones sencillas sobre cómo construir el dado emocional. Además de los materiales para la confección, el docente puede llevar un ejemplo de un dado emocional.</p> <p>Posteriormente, los alumnos deben jugar el dado emocional con sus equipos cooperativos y ni en grupo/clase a fin de prevenir la aprensión comunicativa.</p> <p>A partir de la emoción que surge al lanzar el dado, el estudiante debe hablar sobre una situación comunicativa que se relaciona con la emoción que le ha tocado.</p>	<p><b>DIPOSITIV A:</b></p> <p><a href="https://docs.google.com/presentation/d/1-xQp7or4C6lp3NuI6Hjna8NvyHjgiQYD49qeY9ULm9g/edit?usp=drivesdk">https://docs.google.com/presentation/d/1-xQp7or4C6lp3NuI6Hjna8NvyHjgiQYD49qeY9ULm9g/edit?usp=drivesdk</a></p>	<p>Antes de llevar a cabo la actividad, el profesor puede destacar algunos ejemplos en la pizarra.</p> <p>Ej: [animado] me pongo animado cuando charlo con mis compis; [preocupado] me pongo preocupado] cuando no entiendo lo que el profe está diciendo.</p> <p>El profesor va a dar 30 segundos para que los alumnos puedan pensar antes de realizar el acto comunicativo, ya que la corta duración de tiempo puede elevar la aprensión comunicativa.</p> <p>El profesor debe ayudar a los alumnos que presenten dificultades en el momento de realizar la tarea.</p>
<p><b>10 min</b></p>	<p><b>Exposición dialogada</b></p> <p>El profe va a comentar acerca de algunas situaciones comunicativas que suelen poner ansiosos algunos usuarios de LE.</p> <p>El profe puede impartir una breve discusión a partir de la pregunta:</p> <p>¿Cómo nos sentimos al comunicarnos</p>	<p>Pizarra y marcador</p>	

	<p>en E/LE?</p> <p>El maestro puede comentar sobre las situaciones comunicativas que los estudiantes/ hablantes de lengua extranjera suelen enfrentar diariamente.</p> <p>El profe puede listar algunos problemas comunicativos que ha enfrentado y preguntar si algún alumno también ya tuvo experiencia con este problema.</p>		
<b>15 min</b>	<p><b>4° Actividad - Grupos de investigación:</b></p> <p>El maestro pide a los alumnos que formen sus equipos cooperativos. Después, distribuye 4 tarjetas que detallan algunos problemas comunicativos que los usuarios de LE suelen enfrentar.</p> <p>Los alumnos van a compartir ideas, investigar y tomar notas sobre algunas estrategias que se pueden adoptar para superar estas situaciones comunicativas.</p>	<p>Las tarjetas, Acceso al wifi del centro educativo y Móvil.</p> <p><b>DIPOSITIV A:</b>  <a href="https://docs.google.com/presentation/d/1-xQp7or4C6lp3Nul6Hjna8NvyHjgiQYD49qeY9ULm9g/edit?usp=drivesdk">https://docs.google.com/presentation/d/1-xQp7or4C6lp3Nul6Hjna8NvyHjgiQYD49qeY9ULm9g/edit?usp=drivesdk</a></p>	<p>Las tarjetas pueden presentar los siguientes retos comunicativos:</p> <p>Hablar en público con personas desconocidas;</p> <p>Hablar con un nativo;</p> <p>Interactuar con un compañero que ya domina la LE.</p> <p>Comunicarse con alguien que habla muy rápido.</p>
<b>30 min</b>	<p><b>5° Actividad Final - Diálogos dramáticos</b></p> <p>Ellos deben producir un breve diálogo creativo donde ellos necesitan elaborar dos personajes: uno que se encuentra preocupado y triste, pues se pone muy nervioso durante los momentos de comunicación oral en el aula de español. El otro personaje se encarga de sugerir algunos tips a este estudiante de LE para que pueda afrontar la aprensión</p>	<p>Hojas; Diapositiva</p>	<p>Es interesante que el profesor presente un ejemplo de este género textual a fin de que los alumnos tengan una muestra de lengua y puedan sentirse más capaces de realizar la actividad.</p>

	<p>comunicativa en las clases de E/LE. El profesor debe moverse por la clase y preguntarles si tienen dudas o necesitan de ayuda para finalizar la tarea. Posteriormente, cada equipo tendrá 3 minutos de ensayo y desde sus mesas ellos pueden hacer la representación del diálogo en pares. Después de la actividad, el maestro les pregunta si las estrategias de sus compañeros podrían de hecho disminuir el miedo de comunicarse utilizando la lengua meta.</p>		
<b>5 min</b>	<p><b>Muro afectivo:</b> Los alumnos deben añadir sus ideas en el mural virtual a partir de la herramienta del Padlet. A partir de esto, el profesor propone una breve discusión con los alumnos para escuchar sus ideas y proponer alguna estrategia para afrontar la aprensión comunicativa.</p>	<p>Acceso al wifi del centro educativo y Móvil</p> <p><b>ENLACE DEL PADLET:</b> <a href="https://padlet.com/rodrigotieti/Bookmarks">https://padlet.com/rodrigotieti/Bookmarks</a></p>	
<b>5 min</b>	<p><b>Cierre:</b> Retroalimentación</p> <p>El profesor pregunta a los alumnos cómo se han sentido a lo largo de las actividades realizadas y hace un breve resumen del contenido visto anteriormente.</p>		

- **MODELO DE PLANTILLA DE LA RÚBRICA**

# EVALUACIÓN Trabajo Cooperativo



Nombre: \_\_\_\_\_ fecha: \_\_\_\_\_

EQUIPO: _____ TAREA: _____	COORDINADOR				SECRETARIO				PORTAVOZ				SUPERVISOR			
INDICADORES DE LOGRO	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Participa activamente en el equipo.																
Muestra iniciativa y realiza propuestas para la consecución de la tarea.																
Respeto las ideas y opiniones ajenas.																
Es respetuoso/a con el equipo.																
Entrega el trabajo individual en las fechas establecidas.																
Se esfuerza en las tareas.																
Ayuda a los compañeros y compañeras a alcanzar sus objetivos.																

**ENLACE:** <https://www.orientacionandujar.es/2020/05/24/rubrica-para-evaluar-cooperativo/>

● **2º ACTIVIDAD: TEXTO SOBRE LOS PROTAGONISTAS DE LA PELÍCULA "DEL REVÉS"**

**PERSONAJES**



**ALEGRÍA (Amy Poehler)**

Es la emoción que lidera el panel de control y su misión es mantener feliz y positiva a Riley, celebrar sus éxitos y que siempre esté de buen humor. Alegría busca el lado divertido y optimista hasta en las situaciones más complicadas y considera que tras los momentos menos felices vendrá algo mucho mejor y que los retos a los que se enfrenta Riley son oportunidades para aprender a ser feliz.

**MIEDO (Bill Hader)**

La tarea de Miedo es muy importante pues se encarga de la supervivencia de Riley. De mantenerla a salvo y protegerla decidiendo en todo momento cuál es el límite entre lo seguro y el peligro. Para Miedo casi todo lo que rodea a Riley es peligroso porque actúa tanto ante una amenaza real como ante una imaginaria, así que está continuamente analizando los posibles desastres y calculando los peli-

gros y riesgos que entraña el día a día de Riley.

Esta emoción es necesaria para sobrevivir, pero cuando es muy intensa se convierte en terror y nos paraliza.



**IRA (Lewis Black)**

A Ira le obsesiona que la vida trate bien a Riley. Es muy apasionado y suele explotar cuando se superan sus límites y las cosas no salen según lo planado, es decir, cuando "le sacan de sus casillas". Aunque a veces sus reacciones sean algo exageradas y no tenga mucha paciencia con los contratiempos de la vida, Ira es responsable de actuar cuando algo es injusto, se encarga de proteger a Riley y a sus seres queridos y aparece en situaciones que considera que atentan contra

**ASCO (Mindy Kaling)**

Asco se encarga de que Riley no haga algo que la vaya a sentir mal, es muy sincera y cabezota y se dedica a analizar a la gente, los sitios, las modas y cosas que rodean a Riley para protegerla y que, por ejemplo, no beba ni coma algo en mal estado, no vaya por sitios sucios, no huela mal o vaya mal vestida, etc. Es decir, es responsable de que no se intoxique, tanto física como socialmente.



el bienestar de la niña. Ira es una emoción que no deja pensar, es velocísimo, rojo y pequeño, que cuando se calienta echa fuego por la cabeza.



**TRISTEZA (Phyllis Smith)**

Es la emoción más infravalorada por el resto, piensan que no es útil y que no hace más que estorbar. Tristeza solo ve el lado negativo de las cosas, pierde las fuerzas, el apetito, el impulso y las ganas de vivir. A pesar de su desagradable presencia es fundamental en el crecimiento personal de Riley, pues es la que le alerta de que algo no va bien y que es necesario un cambio (pensar, meditar para cerrar etapas y reintegrarse).



- **3° ACTIVIDAD: MODELO DEL DADO EMOCIONAL**

