Dimensión emocional y humor: una perspectiva holística en el proceso de enseñanza de lenguas

Isabel Iglesias-Casal
Universidad de Oviedo

1 Introducción

En el presente trabajo abordamos el tema de las conexiones que se pueden establecer entre los componentes afectivo-emocionales y el humor verbal en un contexto de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y de qué modo esos vínculos podrían potenciar los efectos positivos en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Llevaremos a cabo una revisión teórica desde una perspectiva interdisciplinar y, a la luz de los resultados en investigaciones del ámbito de la psicología, la pedagogía y las neurociencias, trataremos cuestiones relevantes como la relación entre cognición y emociones o entre factores motivacionales y rendimiento (o beneficio) académico.

Asimismo, desde la concepción del aula como una comunidad de aprendizaje, incorporaremos una dimensión prospectiva ofreciendo algunas claves de intervención que orienten sobre cómo se podría integrar el tratamiento del humor y de la dimensión afectivo-emocional en las actividades de aprendizaje para diseñar propuestas de enseñanza creativas, motivadoras y eficaces.

2 La dimensión afectivo-emocional en el aprendizaje de lenguas: algunas aportaciones en las dos últimas décadas (2000-2021)

En las dos últimas décadas las lenguas han pasado de ser entendidas fundamentalmente como un instrumento o un objeto de instrucción a ser consideradas parte de la construcción cognitiva y sociocultural del ser humano. El propio *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002, 103), al abordar la llamada *competencia existencial* (*saber ser*) reconoce que la actividad comunicativa de los sujetos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas. Deben tenerse en cuenta también factores individuales que contribuyen a su identidad, como los relacionados con las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad. Asimismo, estos factores inciden enormemente en su capacidad de aprender; por tanto, no deberían ser considerados ajenos a ningún planteamiento educativo que defienda una aproximación holística en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas (LE/L2), una aproximación que aborde de manera global la interconexión de aspectos cognitivos y afectivos.

Algunos autores critican el "déficit emocional" del paradigma clásico a la hora de tratar las diferencias individuales en la adquisición de lenguas, pues apenas reconoce el papel central de las emociones en el pensamiento y el comportamiento humanos. Por ejemplo, Dörnyei y Ryan (2015) revisan los inicios en el campo de la adquisición de L2 y señalan que son decididamente cognitivistas, con un enfoque centrado en identificar y describir patrones y procesos universales del desarrollo del lenguaje, sin ningún lugar para las emociones —irregulares e impredecibles—. Cuando finalmente se reconoció el componente emocional, la tendencia inicial fue problematizar, es decir, analizar cómo los factores emocionales —por ejemplo, los asociados con la ansiedad— pueden

obstaculizar el aprendizaje de idiomas. Aunque Dörnyei y Ryan (2015) sostienen que esta línea de investigación es, sin duda, legítima y valiosa, defienden la necesidad de considerar el efecto de otras emociones más positivas, como la esperanza, el entusiasmo o la ilusión, que también puede ser parte integral del aprendizaje de un idioma.

Asimismo, en el ámbito de la enseñanza, la importancia de las emociones ha sido enfatizada desde los primeros estudios sobre la motivación en el aprendizaje de LE/L2. Como afirman Garrett y Young (2009, 209), afecto y emociones son conceptos que han permanecido durante bastante tiempo en un segundo plano en las discusiones sobre el aprendizaje de LE, enfocadas, principalmente, al desarrollo del conocimiento y uso del nuevo idioma. Además, la investigación afectiva en este ámbito ha privilegiado constructos como la ansiedad, la autoestima y las creencias. Sin embargo, MacIntyre (2017, 23) señala que ahora la investigación sobre la ansiedad se vincula a una nueva tradición emergente que la ubica entre la multitud de factores interactivos que afectan al aprendizaje y al desarrollo de las lenguas. La ansiedad interactúa continuamente con otros factores del alumno, situacionales y de otra naturaleza, incluidas las habilidades lingüísticas, las reacciones fisiológicas, las evaluaciones relacionadas con uno mismo, las relaciones interpersonales, los temas específicos que se discuten o el tipo de entorno en el que las personas interactúan. La relevancia de todos estos aspectos ha favorecido en los últimos años un renovado interés por los temas vinculados a los componentes afectivo y motivacional.

Fredrickson (2003, 219) sugiere que las emociones positivas fomentan la creatividad, el juego, la curiosidad y la exploración, comportamientos que se consideran sumamente ventajosos para el aprendizaje. MacIntyre, MacKinnon y Clément (2009) reúnen la primera antología completa de artículos tanto conceptuales como empíricos que marcan un importante cambio de paradigma en los estudios sobre la motivación en L2, que está actualmente en proceso de ser reconceptualizada en el contexto de las nociones contemporáneas del *yo* y la *identidad.* Gardner (2010) parte del modelo socioeducativo de la adquisición de una L2, para comprender las variables motivacionales que promueven el éxito en el aprendizaje de idiomas. Este modelo sostiene que, dado que el aprendizaje de lenguas implica desarrollar una nueva identidad y operar en nuevos contextos sociales, debe entenderse en términos de la forma en que el individuo elige o es capaz de asumir esa identidad y usarla en un nuevo entorno.

En la última década algunos investigadores han abordado las implicaciones para la enseñanza de idiomas de ciertas áreas del dominio afectivo adoptando una perspectiva combinada en la que se estudian tanto la ansiedad como el disfrute (*enjoiment*) en el aula (Arnold 2011; Dewaele y MacIntyre 2014; Dewaele y Dewaele 2017; Boudreau, MacIntyre y Dewaele 2018). Marins y Guijarro (2010) investigan las conexiones entre emoción y cognición describiendo los vínculos que se establecen entre la afectividad y la competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera. En el estudio empírico que llevan a cabo analizan las percepciones de este alumnado en torno a la relevancia y significatividad de los factores afectivo-existenciales en su propio proceso de aprendizaje y tratan de explicar cómo se relaciona el aprendizaje de lenguas con variables como la motivación, la autoestima, la autonomía, la ansiedad o la empatía. En sus conclusiones subrayan la necesidad de que el profesorado incorpore estrategias afectivas en el plan docente y señalan la urgencia de realizar estudios comparativos profundos sobre la relación entre metodologías y variables afectivas. En un trabajo posterior, Marins y Guijarro (2019) analizan cómo se conjugan afectividad y cognición en estudiantes de ELE a través de la praxis didáctica con canciones humorísticas e

implementando estrategias afectivas holísticas que van más allá del trabajo de los aspectos afectivo-emocionales de la competencia existencial.

Dewaele (2011) describe el sustrato neurobiológico del afecto y la emoción y revisa algunos estudios centrados en el vínculo entre la atmósfera emocional del aula tal como es experimentada por los alumnos y moldeada por los profesores. El estudio muestra que la emoción debe analizarse en una interacción dinámica continua con la evaluación y la motivación, pues parece que las emociones y la motivación impulsan el aprendizaje, pero en ellas también influyen la tasa de progreso y los factores sociales y culturales del contexto en el que se aprende.

Asimismo, las emociones positivas también afectan favorablemente a la resiliencia y a la resistencia a largo plazo de los alumnos, alentándolos a explorar y a asumir riesgos medidos que impulsan la cohesión social. MacIntyre y Gregersen (2012) argumentan que los estudiantes que experimentan emociones positivas se aclimatan fácilmente a las vivencias que se desarrollan en el aula de idiomas, se vuelven más conscientes y se concentran mejor en la lengua extranjera.

Sin duda alguna, no se puede obviar la complejidad dinámica de la psicología del aprendizaje de lenguas. Partiendo de esa complejidad, Gregersen y MacIntyre (2014) examinan los fundamentos teóricos de algunas características del alumno, como la ansiedad, las creencias, las habilidades cognitivas, la motivación, las estrategias, los estilos y la voluntad de comunicarse. Subrayan la importancia de la individualidad de los estudiantes en el aprendizaje, instando a superar los problemas creados por el afecto negativo y a potenciar las emociones positivas y facilitadoras.

En esta misma línea de pensamiento basada en la psicología positiva se enmarcan los trabajos de MacIntyre y Mercer (2014), Oxford (2016), Jin y Dewaele (2018) o el volumen editado recientemente por Budzińska y Majchrzak (2021), en el que se abordan temas como el papel de la psicología positiva en la educación superior, un marco para comprender el bienestar de los profesores de idiomas desde una perspectiva ecológica o políticas institucionales positivas en contextos de educación lingüística. El principal argumento de los psicólogos positivos se centra en la necesidad de impulsar las emociones positivas y apoyar una perspectiva más holística sobre los seres humanos, que en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas se traduce en alejarse del enfoque exclusivo en las emociones negativas o en la ansiedad en el aula de idiomas.

Basándose en esta perspectiva más abarcadora, Dewaele y MacIntyre (2014) estudiaron a 1740 aprendices de lenguas en un rango variado de edades y de diferentes partes del mundo. Los participantes informaron sobre episodios de disfrute en la clase, revelando la importancia de un grupo de compañeros de apoyo y las habilidades profesionales y emocionales de los docentes. También mencionaron experiencias en los que los profesores habían sido positivos, respetuosos y bien organizados, habían elogiado a los alumnos, habían sido divertidos y habían utilizado el humor con sensatez, por lo que desempeñaron un papel importante en el disfrute de los alumnos.

Méndez López (2016) también analiza la influencia generalizada de las emociones en la motivación de los estudiantes de LE. La autora revisa estudios para identificar el rango de emociones experimentadas por los alumnos en todos los entornos, las situaciones en que se originan estas emociones y cómo han afectado a su motivación. Las causas más influyentes de experiencias emocionales reportadas en las diferentes investigaciones revisadas son el profesorado, los compañeros, la habilidad de hablar, el enfoque de la retroalimentación de los docentes y el entorno de aprendizaje.

Algunas investigaciones ofrecen una descripción general de la teoría, la investigación y la práctica actuales en el campo de la ansiedad generada por el aprendizaje de una LE. Gkonou, Daubney y Dewaele (2017) muestran que esta puede

verse como una construcción compleja y dinámica y que está vinculada a otras variables psicológicas, como el yo y la personalidad. Finalmente, conectan la teoría y la práctica presentando estrategias de afrontamiento y actividades prácticas con el objetivo de mejorar las intervenciones pedagógicas.

Asimismo, en investigaciones recientes se analiza la dimensión emocional de los docentes de LE. Gkonou y Mercer (2017) abordan la comprensión de la inteligencia emocional y social entre profesores de inglés. Posteriormente investigan sobre las creencias y prácticas relacionales de profesores de idiomas altamente competentes socioemocionalmente (Gkonou y Mercer 2018). En el volumen editado por Martínez Agudo (2018) se aborda la emocionalidad docente en la enseñanza L2 en contextos de aula variados y desde perspectivas o enfoques diversos. El objetivo último de esta publicación no está en determinar lo que son o no son las emociones, sino más bien en lo que estas hacen socialmente, o más precisamente, cómo afectan a la enseñanza de L2 a través de las interacciones en el aula.

Dewaele, Franco Magdalena y Saito (2019) analizan el efecto de la percepción de las características del profesor sobre el disfrute (*Foreign Language Enjoyment*, FLE) y la ansiedad en la clase de lenguas extranjeras (*Foreign Language Classroom Anxiety,* FLCA). Confirman que el disfrute y la ansiedad de los estudiantes no constituyen los extremos opuestos de una única dimensión de emoción. Aunque los niveles más altos de FLE suelen estar relacionados con niveles más bajos de FLCA, pueden fluctuar y coexistir. La originalidad de su estudio radica en la nueva evidencia de que los profesores influyen en mayor medida en el disfrute de sus alumnos que en la ansiedad de los estudiantes. Una de las implicaciones pedagógicas derivadas de este estudio es que es el FLE, en lugar de la FLCA, el que está directamente vinculado a un aprendizaje exitoso de L2. Por lo tanto, incluso entre un grupo de estudiantes en las mismas condiciones de aula, aquellos con mayor FLE tienden a demostrar un progreso más sustancial, robusto y sostenible en su competencia en la lengua extranjera a largo plazo.

El análisis temático de las descripciones de los participantes en la investigación de Dewaele y MacIntyre (2019), en la que narraron episodios de aula en los que habían experimentado FLE y FLCA intensos, mostró que la causa más frecuente de FLE era el docente mientras que los episodios de FLCA estaban relacionados con mayor frecuencia con el yo. Tanto los análisis cuantitativos como los cualitativos confirmaron la independencia de las dimensiones FLE y FLCA. El progreso en la lengua extranjera ocurre cuando existe una buena química no solo entre los estudiantes, sino también entre los estudiantes y el profesor, siendo este último responsable de brindar prácticas pedagógicas efectivas y de fomentar la experimentación lingüística al tiempo que apoya y promueve la solidaridad grupal.

Con el objetivo de proporcionar una mejor comprensión del papel combinado de los factores de la persona y el entorno en la configuración de las emociones en L2, Li, Huang y Li (2021) examinaron los efectos conjuntos del rasgo de inteligencia emocional y el ambiente del aula sobre la combinación de disfrute del idioma extranjero (FLE) y la ansiedad (FLCA). Su análisis concluye con dos importantes implicaciones pedagógicas. La primera se relaciona con la formación de profesores y estudiantes en relación con el TEI (*trait emotional intelligence*). El TEI es un rasgo de personalidad que cubre aspectos relacionados con las emociones y autopercepciones, generalmente evaluadas a través de escalas autoinformadas. La formación sobre estas cuestiones podría incorporarse al currículo L2 por su importante papel en el bienestar y el rendimiento académico. Los estudiantes con un TEI más alto están fundamentalmente mejor equipados con la capacidad de hacer frente a complejidades emocionales transitorias.

La segunda implicación pedagógica que se deriva de este estudio es que mejorar el ambiente de clase tiene el potencial de fomentar las emociones de los estudiantes en el aula. Aunque el desarrollo emocional de los estudiantes de L2 se puede atribuir en cierta medida a las diferencias individuales, los hallazgos de este estudio muestran claramente que sus emociones podrían atribuirse, al menos en parte, a sus percepciones de la ecología del aula.

Precisamente como estrategia para construir un buen clima en el aula, en el apartado siguiente partiremos de algunos estudios que en los últimos años han analizado el papel del humor en nuestro desarrollo psicológico, biológico y social, poniendo de manifiesto su relevancia como potenciador de las emociones positivas.

3 Humor adaptativo en el aula: un humor que distiende y construye aprendizajes

El psiquiatra William F. Fry acuñó el término *gelotología* (γέλως 'risa') para referirse a la disciplina que estudia los efectos de la risa en el cuerpo y en la mente. Fry (1994) demostró que la risa produce endorfinas (sustancias que funcionan como neurotransmisores y con efecto analgésico), lo que proporciona en el organismo sensación de placer y relax. Sin embargo, las investigaciones vinculadas a los efectos del humor sobre la salud física y psicológica han demostrado que este no siempre cumple una función positiva. Como señalan algunos autores, el humor también pude ser contraproducente y hostil.

Martin, Puhlik, Larsen, Gray y Weir (2003) desarrollaron un modelo teórico basado en cuatro estilos relacionados con las diferencias individuales en el uso del humor y que se pueden agrupar según las funciones que cumplen: 1. adaptativos o benignos (a. *afiliativo*, tendencia a decir cosas para divertir a otros y facilitar las relaciones interpersonales; b. de *automejora personal*, humor de autoafirmación, como la tendencia a mantener la mirada humorística ante la adversidad; 2. desadaptativos o perjudiciales (c. *agresivo*, tendencia a manipular o criticar a otros); d. *autodescalificador*, uso de un humor autodenigrante, con expresiones despectivas y ridiculizándose a uno mismo). En nuestra opinión, este modelo ofrece a los docentes una orientación bastante clara sobre qué estilos de humor deberíamos utilizar en el aula si queremos potenciar estados de ánimo y emociones predominantemente positivos, a la vez que se mejoran la cohesión grupal y las relaciones interpersonales.

En su trabajo sobre técnicas para emplear el humor en los procesos de enseñanza-aprendizaje, Tamblyn (2007) también destaca numerosos aspectos positivos tanto fisiológicos como psicológicos y sociales: eleva autoestima; reduce el estrés, la ansiedad, la depresión y los temores; ayuda a gestionar conflictos y disminuye las tensiones, la hostilidad y la ira; ayuda a la relajación, libera, tranquiliza; aumenta la agilidad mental; estimula la atención, la concentración y mejora la memoria; ayuda a una comprensión afectiva y efectiva; beneficia la comunicación y la cohesión; motiva, identifica, conecta y une; mejora la flexibilidad mental y estimula la creatividad, la imaginación y el intercambio de ideas; hace disminuir la distancia psicológica entre docentes y estudiantes, favoreciendo la confianza y la afectividad, la relación y la expresión.

Partiendo de una perspectiva más transversal e integradora, Martin (2008) aborda la relación del humor con distintas ramas de la psicología (cognitiva, social, biológica, de la personalidad y del desarrollo) y analiza sus aplicaciones en los ámbitos clínico, laboral y educativo. En el ámbito concreto de la enseñanza, Wanzer, Frymier e Irwin (2010) proponen la teoría del procesamiento del humor instruccional (IHPT) y

ofrecen una explicación de por qué algunos tipos de humor generados por el docente dan como resultado un mayor aprendizaje de los estudiantes y otros no. De acuerdo con esta teoría, las formas inapropiadas de humor —humor ofensivo y despectivo hacia los demás— no se correlacionaron con el aprendizaje de los estudiantes, mientras que una forma apropiada de humor educativo y que esté relacionado con el contenido de la instrucción mejora la retención y la capacidad de procesamiento de los estudiantes.

Tomando como base evidencias empíricas de diferentes estudios, Liébana Aragón (2014) aborda los beneficios del humor en los ámbitos cognitivo y socio-emocional. En el nivel cognitivo, el humor puede incidir positivamente sobre la memoria y la creatividad. Asimismo, puede aumentar la atención hacia los estímulos debido a la novedad y sorpresa que conlleva la incongruencia humorística. Por otro lado, hay evidencia empírica de que la exposición al humor mejora el pensamiento creativo, porque los procesos de pensamiento flexible y la activación de múltiples esquemas, que implica el procesamiento de incongruencias en el humor, facilitan el pensamiento flexible y divergente característico de la creatividad. Por lo que respecta a los beneficios socio-emocionales, el humor y la risa ejercen una función positiva contra la ansiedad y la tristeza, pueden reducir el estrés, aliviar la tensión y la agresividad. El humor también nos permite elaborar juicios de valor más benevolentes sobre uno mismo y sobre los demás.

Liébana Aragón (2014) destaca tres beneficios del humor en el ámbito educativo: 1. beneficios sobre el clima de aula y las relaciones interpersonales; 2. beneficios sobre el aprendizaje y el rendimiento del alumnado; 3. beneficios frente a situaciones estresantes y amenazas. Por lo que respecta al clima de aula, esta autora destaca el estudio de Shiota, Campos, Keltner y Hertenstein (2004), que evidenció que el estado emocional que genera el humor incentiva fuertemente el establecimiento de relaciones sociales positivas que satisfacen una serie de funciones cognitivas, sociales y emocionales relevantes para el aprendizaje. Otro efecto del uso del humor en el aula es la inmediatez, que alude al grado en que los docentes establecen conexiones personales cercanas con los estudiantes. La investigación ha demostrado que niveles superiores de inmediatez se asocian con actitudes más positivas de los estudiantes hacia la clase y el profesorado, mayor disfrute y mayor percepción del aprendizaje (Martin 2008).

En cuanto a los beneficios sobre el aprendizaje y rendimiento del alumnado, el uso del humor ayuda a los alumnos a retener la información, mejora el aprendizaje de los contenidos y, por lo tanto, se mejoran los niveles de rendimiento académico. Oppliger (2003, en Liébana Aragón 2014, 72-73) explica por qué los contenidos acompañados de humor se aprenden y recuerdan mejor. En primer lugar, la emoción positiva que acompaña al humor puede asociarse con la experiencia del aprendizaje global, facilitando una actitud más positiva de los estudiantes hacia la educación en general e incrementando su motivación para aprender, lo que podría mejorar su rendimiento académico. En segundo lugar, las propiedades de novedad y excitación emocional del humor podrían ayudar a atraer y mantener la atención del alumnado hacia los contenidos, facilitando la adquisición de la información. Finalmente, las asociaciones mentales incongruentes que caracterizan el humor pueden facilitar el proceso de elaboración cognitiva, ayudando a almacenar y retener la información.

Para finalizar este apartado, como nos recuerdan Savage, Lujan, Thipparthi y DiCarlo (2017), debemos tener presente que la enseñanza no consiste solo en transmitir contenidos: también consiste en formar relaciones y fortalecer conexiones humanas. Por tanto, no se puede olvidar que estados emocionales como la ansiedad, la

depresión, el miedo o la alegría afectan profundamente a los procesos psicológicos y fisiológicos. En contextos de enseñanza-aprendizaje, cuando se usa con eficacia, el humor ayuda a construir relaciones y mejorar el desempeño, porque estimula múltiples sistemas fisiológicos que disminuyen los niveles de hormonas del estrés, como el cortisol y la epinefrina, mejorando el desempeño de los estudiantes, atrayendo y manteniendo la atención, reduciendo la ansiedad, mejorando la participación y aumentando la motivación.

4 Claves de intervención en el aula: algunas orientaciones desde las neurociencias

Immordino-Yang y Damasio (2007) sostienen que los estudios neurobiológicos sugieren que aspectos vinculados a la cognición como el aprendizaje, la atención, la memoria, la toma de decisiones y el funcionamiento social, están profundamente afectados por los procesos emocionales. Desde el ámbito de la psicobiología, Morgado Bernal (2010) describe el cerebro emocional y cómo los sentimientos afectan a las percepciones, la memoria, la comunicación, la toma de decisiones, la planificación del futuro, la creatividad o, incluso, al sistema de valores y la moral de los sujetos.

Sin duda, algunas investigaciones neurocientíficas aportan conocimientos fundamentales acerca de las bases neurales del aprendizaje; por eso investigadores de ámbitos diversos están de acuerdo en que se requiere una alfabetización neurocientífica del profesorado (Forés *et al*. 2015; Pardos Véglia y González Ruiz 2018; Tokuhama-Espinosa 2021). Sin embargo, como advierte Castorina (2018, 24) no debemos olvidar la dificultad de transferir de manera directa el saber neurocientífico a las prácticas educativas, porque implica que las aportaciones de la investigación deben ser adaptadas a la realidad multifactorial y compleja de la dimensión social que caracteriza el aula, sujeta a múltiples restricciones y condicionamientos, entre otros, las relaciones interpersonales que en ella se desarrollan.

Teniendo esto en cuenta, nos parecen especialmente relevantes los estudios realizados por investigadores que presentan un perfil dual en el que se combina la formación en neurociencias con una sólida experiencia en el ámbito de la educación. Willis (2007), desde su propia experiencia como neuróloga y como docente, defiende las evidencias científicas sobre los beneficios de la alegría en el aula. Los estudios de neuroimagen y la medición de transmisores químicos cerebrales revelan que el nivel de comodidad de los estudiantes puede influir en la transmisión y el almacenamiento de información en el cerebro. Cuando los estudiantes están comprometidos y motivados y sienten un estrés mínimo, la información fluye libremente a través del filtro afectivo en la amígdala y logran mayores niveles de cognición, hacer conexiones y experimentar momentos "ajá", es decir, momentos de conocimiento o descubrimiento repentino. Wilis utiliza el acrónimo RAD para recordar a los educadores tres conceptos importantes de neurociencia que podrían considerarse al preparar lecciones: la novedad promueve la transmisión de información a través del sistema de activación *reticular*; las aulas libres de estrés impulsan los datos a través del filtro afectivo de la *amígdala*; es más probable que las asociaciones placenteras vinculadas con el aprendizaje liberen más *dopamina*.

Para Willis (2007) es crucial que los educadores utilicen estrategias en el aula para planificar una atmósfera emocional que refleje lo que sabemos sobre el cerebro y el aprendizaje. Ofrece una serie de pautas para crear entornos donde la ansiedad sea baja al tiempo que se proporciona suficiente desafío y novedad para la estimulación cerebral:

1. Hágalo relevante: los profesores pueden reducir este tipo de estrés haciendo que la lección sea más interesante y motivadora. En cualquier momento de una lección, los estudiantes deberían poder responder a la siguiente pregunta: *¿por qué estamos aprendiendo esto?*
2. Darles un respiro: cualquier actividad placentera utilizada como un breve descanso puede dar a la amígdala una posibilidad de enfriarse y a los neurotransmisores tiempo de reconstruirse.
3. Crear asociaciones positivas: eliminar todo el estrés de la vida de los estudiantes resulta imposible. Sin embargo, estos pueden aprovechar sus recuerdos neuroquímicos de sentimientos positivos si tienen oportunidades para reconocer y saborear sus éxitos.
4. Priorizar la información: ayudar a los estudiantes a aprender cómo priorizar, a decidir qué hechos son dignos de anotar y revisar al estudiar y, por lo tanto, reducir la cantidad de información que necesitan tratar constituye un valioso destructor de estrés.
5. Permitir el aprendizaje por descubrimiento independiente: gracias a la liberación de dopamina y la consolidación de los recuerdos relacionales, es más probable que los estudiantes recuerden y comprendan lo que aprenden si lo encuentran convincente o si participan en descubrirlo por sí mismos.

Las lecciones que son estimulantes y desafiantes tienen más probabilidades de pasar por el sistema reticular de activación (un filtro en la parte inferior del cerebro que centra la atención en los cambios novedosos percibidos en el entorno). Las experiencias en el aula libres de intimidación pueden ayudar a que la información pase a través del filtro afectivo de la amígdala. Además, cuando las actividades en el aula son placenteras, el cerebro libera dopamina, un neurotransmisor que estimula los centros de memoria y promueve la liberación de acetilcolina, lo que provoca que la corteza cerebral se mantenga activa, aumente la atención enfocada y se facilite el aprendizaje (Willis 2007). Y, tal como hemos visto, el aprendizaje está directamente relacionado con la memoria y se ve modulado por las emociones, que desempeñan un papel muy relevante tanto en el almacenamiento como en el recuerdo de la información.

Con un perfil híbrido similar al de Judy Willis —docente y neuróloga—, Pérez Ruiz (2013) defiende un enfoque holístico educativo en la enseñanza de segundas lenguas basado en las recientes contribuciones de la neurociencia a la adquisición de lenguas extranjeras. Partiendo de su doble formación —en medicina y en lingüística aplicada— formula el concepto de *enfoque neuro-holístico,* para definir una "enseñanza integradora que aglutina los componentes psicológicos, cognitivos, motivacionales, morales y socioculturales del ser humano, teniendo como sustrato el conocimiento de las bases neurológicas complejas y dinámicas implicadas en el proceso del lenguaje" (Pérez Ruiz 2013, 18).

Asimismo, este autor sugiere varias líneas didácticas de naturaleza holística basadas en evidencias empíricas y conocimientos actuales sobre procesamiento cerebral. Entre ellas destacamos la combinación de diferentes propuestas metodológicas para atender a las diferencias individuales en el estilo de aprendizaje; el desarrollo de estrategias de aprendizaje asociativo y constructivo, porque nuestro cerebro actúa de manera asociativa, buscando y construyendo continuamente plantillas integradoras de conceptos sobre las que trabajar. También debe fomentarse el aprendizaje multisensorial y la programación neurolingüística, ya que esta busca una comunicación efectiva, asumiendo la influencia mutua entre el cuerpo y la mente, y relacionando las palabras, los pensamientos, las creencias y las conductas con los fines y los objetivos. Finalmente, desde una perspectiva holística deben tenerse en cuenta en los diseños curriculares la teoría de las inteligencias múltiples, el desarrollo de la creatividad y el uso de la

metáfora en la clase. Esta última constituye una de las funciones cognitivas más exigentes para el procesamiento cerebral porque demanda la combinación de la semántica, la comprensión, la memoria y el razonamiento analógico, entre otros.

Los resultados de la investigación llevada a cabo por Dewaele y MacIntyre (2014) inciden también en un planteamiento similar. Los informantes que participaron en su estudio declararon que sus niveles de disfrute en el aula de lengua extranjera aumentaron cuando participaron en actividades inusuales que les proporcionaron un sentido de autonomía y creatividad para personalizar las actividades de acuerdo con sus propios intereses. Por el contrario, como argumenta Caballero Cobos (2017, 97), el estrés influye directamente sobre el aprendizaje y la respuesta de estrés y la emocional utilizan circuitos neuronales comunes que son claves para guardar la información a largo plazo. Cierto nivel de estrés favorece la atención y la motivación por aprender, mientras que un alto nivel provoca ansiedad o agotamiento.

Finalmente, Darder Vidal nos recuerda que las emociones constituyen "mecanismos de regulación y adaptación a la realidad interna y externa" y "permiten al sujeto orientar el desarrollo individual y social" (2017, 22). La conexión entre pensar, sentir y actuar constituye la base de la educación emocional, porque a través de las conexiones neuronales existe una vinculación estrecha entre razón (lo que pienso y entiendo), emoción (lo que siento y deseo) y acción (lo que hago). Por tanto, será preciso analizar cómo actúan y cómo podemos influir en ellas y de qué manera gestionarlas.

5 Conclusiones

La constatación de que el aprendizaje no constituye solo un proceso cognitivo sino que está profundamente influido por la dimensión emocional debería conducirnos a reflexionar sobre la propia práctica docente y sobre qué clima generamos en el aula más allá de la mera instrucción. Los avances en neurociencia han demostrado que las emociones positivas mejoran nuestra comprensión y nuestro recuerdo, además de la motivación hacia el aprendizaje, lo cual garantiza mejores rendimientos. Así pues, deberíamos atender también a la "alfabetización emocional", porque en los procesos de aprendizaje, la atención y la memoria están dirigidos emocionalmente y las emociones son dinámicas y multifacéticas.

Numerosos estudios han demostrado que el profesorado constituye la clave para establecer el tono emocional de la clase y que el aburrimiento y la ansiedad son los principales responsables de la falta de progreso en aprendizaje de lenguas extranjeras. Es esperable, por tanto, que la investigación en este campo se centre en cómo crear un ambiente positivo y estimulante en el entorno de aprendizaje para involucrar a los estudiantes y mejorar su motivación.

Asimismo, se ha demostrado que el humor fomenta la escucha, el pensamiento crítico, la creatividad, el aprendizaje y la memoria. Hemos visto que los beneficios de un humor positivo y constructivo se observan en cómo se afrontan situaciones estresantes y en la creación del clima de aula, las relaciones interpersonales, el aprendizaje y el rendimiento del alumnado.

Finalmente, creemos que promover una mirada interdisciplinar con aportaciones de docentes, pedagogos, psicólogos y neurocientíficos puede ofrecernos una perspectiva global e integradora que invita a fomentar tanto en estudiantes como en docentes no solo las capacidades cognitivas, sino también afectivas, motivacionales, sociales e interculturales. Deberíamos aprovechar, pues, las sinergias que nos aporta esta transversalidad, pero teniendo siempre muy presentes la especificidad, los

condicionamientos y las complejidades que caracterizan las prácticas pedagógicas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. *Anglistik: International Journal of English Studie*s, 22, 11-22.

Boudreau, C., MacIntyre, P.D. y Dewaele, J.M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 149-170.

Budzińska, K. y Majchrzak, O. (Eds.) (2021). *Positive Psychology in Second and Foreign Language Education (Second Language Learning and Teaching).* Cham: Springer.

Caballero Cobos, M. (2017). *Neuroeducación de profesores y para profesores*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Castorina, J.A. (2018). El problema del conocimiento en la investigación educativa. El aplicacionismo de las disciplinas, con particular las neurociencias. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 1, 13-31.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es.

Darder Vidal, P. (Coord.). (2017). *La formación emocional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Dewaele, J.M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22, 23-42.

Dewaele, J.M. y Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in Foreign Language Classroom Anxiety and Foreign Language Enjoyment of pupils aged 12 to 18: A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1, 11-22.

Dewaele. J.M., Franco Magdalena, A. y Saito, K. (2019). The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL Learners' Anxiety and Enjoyment. *The Modern Language Journal* 103(2), 412-427. https://doi.org/10.1111/modl.12555.

Dewaele, J.M. y MacIntyre, P.D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning Teaching*, 4, 237-274.

Dewaele, J.M. y MacIntyre, P.D. (2019). The flow in the Spanish as a foreign language classroom. En M. del Carmen Méndez y J. Andoni Duñabeitia (Eds.), *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Londres: Routledge.

Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The psychology of the second language learner revisited*. Nueva York: Routledge.

Forés, A., Gamo, J.R., Guillén, J.C., Hernández, T., Ligioiz, M., Pardo, F. y Carme, T. (2015). *Neuromitos en educación: el aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Fredrickson, B.L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335.

Fry, W.F. (1994). The biology of humor. *Humor: International Journal of Humor Research, 7*(2), 111-126.

Gardner, R.C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational Model*. Nueva York: Peter Lang.

Garrett, P. y Young, R.F. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *The Modern Language Journal*, 93(2), 209-226. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00857.x.

Gkonou, C., Daubney, M. y Dewaele, J.M. (2017). *New Insights Into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: Multilingual Matters

Gkonou, C. y Mercer, S. (2017). *Understanding emotional and social intelligence among English language teachers*. Londres: British Council.

Gkonou, C. y Mercer, S. (2018). The relational beliefs and practices of highly socio-emotionally competent language teachers. En S. Mercer y A. Kostoulas (Eds.), *Teacher psychology in SLA* (pp. 158-177). Bristol: Multilingual Matters.

Gregersen, T. y MacIntyre, P.D. (2014). *Capitalizing on Individual Differences: From Premise to Practice.* Bristol: Multilingual Matters.
Immordino-Yang, M.H. y Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education, *Mind, Brain ans Education.* 1(1), 3-10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x.
Jin, Y.X. y Dewaele, J.M. (2018). Positive orientation and Foreign Language Classroom Anxiety. *System*, 74, 149-157.
Li, C., Huang, J. y Li, B. (2021). The predictive effects of classroom environment and trait emotional intelligence on Foreign Language Enjoyment and Anxiety, *System*, 96, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102393.
Liébana Aragón, C. (2014). *El sentido del humor en el aula: diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención*. [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
MacIntyre, P.D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. En C. Gkonou, M. Daubney y J.M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp.11-30.) Bristol: Multilingual Matters.
MacIntyre, P.D. y Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive- broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193-213.
MacIntyre, P.D., MacKinnon, S. P. y Clément, R. (2009). Embracing affective ambivalence: A research agenda for understanding the interdependent processes of language anxiety and motivation. En P.K. Cheng y J.X. Yan (Eds.), *Cultural Identity and Language Anxiety* (pp. 3-34). Guilin: Guangxi Normal University Press.
MacIntyre, P.D. y Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 153-172.
Marins de Andrade, P. y Guijarro Ojeda, J.R. (2010). Afectividad y competencia existencial en estudiantes de Español como Lengua Extranjera en Brasil. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(1), 51-74.
Marins de Andrade, P.R. y Guijarro Ojeda, J.R. (2019). El humor como recurso afectivo: innovar en el aula de español como lengua extranjera (ELE). En J.A. Marín Marín, G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo y N. Campos Soto (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 961-974). Madrid: Dykinson.
Martin, R.A. (2008). *Psicología del humor: un enfoque integrador*. Madrid: Orión.
Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. y Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75.
Martínez Agudo, J. (Ed.). (2018). *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education*. Cham: Springer.
Méndez López, M.G. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 27-46.
Morgado Bernal, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel.
Oxford, R.L. (2016). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. Nueva York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315719146.
Pardos Véglia, A. y González Ruiz, M. (2018). Intervención sobre las Funciones Ejecutivas desde el contexto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 27-42.
Pérez Ruiz, J. (2013). Propuesta de una metodología neuroholística basada en los hallazgos de la neurolingüística. *MarcoELE*, 16, 1-21.
Savage, B.M., Lujan, H.L., Thipparthi, R.R. y DiCarlo, S.E. (2017). Humor, laughter, learning, and health! A brief review. *Advances in Physiology Education*, 41, 341-347.
Shiota, M.N., Campos, B., Keltner, D. y Hertenstein, M.J. (2004). Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships. En P. Philippot y R.S. Feldman (Dirs.), *The regulation of emotion* (pp. 127-155). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
Tamblyn, D. (2007). *Reír y aprender. 95 técnicas para emplear el humor en la formación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Tokuhama-Espinosa, T. (2021). *Bringing the Neuroscience of Learning to Online Teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
Wanzer, M.B., Frymier A.B. y Irwin, J. (2010). An Explanation of the Relationship between Instructor Humor and Student Learning: Instructional Humor Processing Theory. *Communication Education*, 59 (1), 1-18. https://doi.org/10.1080/03634520903367238.
Willis, J. (2007). The neuroscience of joyful education. *Educational Leadership*, 64, 1-15.