EL DESAFÍO DE EMOCIONARSE EN ESPAÑOL

Melissa Quiroz Prada
Universidad de Navarra (España)
mquirozprad@alumni.unav.es

Resumen

La forma en que se conceptualizan y representan las emociones varía en cada lengua e incluso persona. De acuerdo con la teoría sociocultural (Lantolf & Poehner, 2008) cada individuo construye su idea de mundo a partir de las experiencias vividas y los componentes socioafectivos que se enmarcan en su cultura. A partir de esta idea, aprender un nuevo idioma implica conocer nuevas formas de representar y enunciar las emociones de acuerdo con la normas lingüísticas y pragmáticas de la lengua.

Esta comunicación presenta una descripción teórica y práctica sobre las formas de conceptualizar y representar las emociones compuestas (Plutchik, 1980) en medio de un taller de escritura didáctica realizado con estudiantes internacionales de español de nivel B2 inicial. Asimismo, da cuenta de las bases metodológicas que llevaron a su creación e implementación en el aula para investigar sobre el potencial que tienen los productos culturales en la representación y aprendizaje de las emociones en el desarrollo de la competencia discursiva de estudiantes de español.

1. INTRODUCCIÓN: EMOCIONARSE EN ESPAÑOL

El presente artículo surge como resultado de la investigación de fin de máster "Escritura y emociones: taller para el aprendizaje y uso de emociones en ELE", un taller enfocado en el desarrollo de competencias sociolinguisticas de estudiantes de nivel B2.1 para el uso de expresiones de emoci ón en los discursos escritos de estudiantes de Eramus de la Universidad de Navarra. Sustentada en la teoría sociocultural y en la visión del lenguaje como medio para comprender nuestra realidad, historia y creencias, esta propuesta de investigación se pregunta por la influencia que tienen los productos culturales y la escritura en la capacidad de las personas para aprender y reconocer expresiones de emoción, puesto que el "contexto emotivo de cualquier enunciado lingüístico cobra una gran importancia no solo en textos más típicamente expresivos como la conversación o la narrativa" (Alba-Juez, 2015).

Esta investigación parte de la idea de que las emociones son una constante en la vida y el discurso humanos; por lo tanto, abordar su comprensión y uso que dan a ellas los estudiantes de español como lengua extranjera cobra una importancia evidente, en tanto las emociones regulan cómo se relacionan con los demás y transmiten su identidad personal en la lengua meta. Experimentar y aprender una lengua nueva implica reconocer las dinámicas y reglas no gramaticales que subyacen en su uso, entre las que se encuentran los patrones de expresión de las emociones.

Investigaciones previas han documentado la dificultad que tienen algunos aprendientes de español para "emocionarse en otra lengua" y para lograr transmitir de forma natural su identidad y subjetividad, dando vía a hablar sobre sus emociones y sentimientos (Cabodevilla y Leralta, 2020; Marian y Kaushanskaya, 2008). De igual forma, las observaciones de clase y experiencias pasadas han llevado a reconocer la importancia que tienen las emociones en los discursos humanos, personales y colectivos (Alba-Juez, 2015). Hablar sobre lo que sentimos y experimentamos forma parte crucial del proceso de entender el mundo que habitamos y, por lo tanto, de comprenderlo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La emoción

La búsqueda de la definición de emoción abarca múltiples estudios y disciplinas. Llevar a cabo un análisis sobre la idea de emoción como factor psicológico dentro del aula (como contenido lingüístico o no) abordaría artículos completos; sin embargo, en este texto comprendemos la emoción desde la perspectiva de filósofo italiano Galimberti como "una reacción afectiva intensa de aparición aguda y de breve duración, determinada por un estímulo ambiental" (2002, p.377) y cuya experimentación consta de tres fases: percepción, interpretación y disminución. A partir de estas fases, las emociones que pueden experimentar los individuos varían según cual sea el estímulo y la fuente que la produzcan. Pueden existir emociones de mayor intensidad o

carga psicológica en las personas cuando los estímulos y situaciones provienen de personas cercanas, o incluso ser más duraderas cuando en el proceso de interpretación interviene el propio sujeto.

Las emociones pueden clasificarse según diversos principios de ordenación. De acuerdo con los principios psicológicos, las emociones se clasifican a partir del comportamiento del individuo en la adaptación o desadaptación a la situación, y se pueden ordenar según criterios como el placer, la activación y el control (Osgood, 1956, citado en Galimberti) de la situación, de cuyas combinaciones resultan las emociones fundamentales como la felicidad, la complacencia, la repugnancia, el horror, el aburrimiento y la desesperación.

Plutchik propuso en 1980 "un modelo taxonómico de las emociones colocando ocho 'primarias' en un círculo, de tal manera que las menos similares se encuentren en mutua oposición" (Díaz y Flores, 2001, p. 21). Este modelo se organiza a partir de los procesos adaptativos del comportamiento, por lo que se finalmente distinguen: el miedo (que resulta en acciones que buscan protección), la rabia (destrucción), la tristeza (reintegración), la alegría(reproducción), la aceptación (afiliación), el disgusto (rechazo), la espera (exploración) y la sorpresa (orientación). A su vez, la mezcla de dos emociones primarias origina emociones 'secundarias'.

Un rasgo importante sobre las emociones es que en muchos casos son de carácter indivual y pueden (bajo ciertas condiciones variar de sujeto a sujeto y de cultura a cultura). Por supuesto que es posible encontrar percepciones de felicidad, ira o miedo en todas las culturas y que todos los individuos calificarán situaciones similares con alguna de estas emociones, sin embargo, en algunos casos la mezcla de emociones y el surgimiento de emociones más específicas encuentran algunas diferencias en su uso y en el impacto que tienen en el sujeto dependiendo de la cultura de la que que es parte y del idioma que utilice para referirse a esta reacción.

2.2. Las emociones desde la interculturalidad

Retomando la idea que maneja Robert Roberts (2013) sobre las emociones como respuestas a evaluaciones que hacen los individuos sobre determinada situación, estas se encuentran mediadas por la cultura y sus respuestas varían en función de las normas sociales de cada persona y cultura. Las diferencias fundamentales se encuentran en los niveles de intensidad, y en las variaciones para evaluarlas, denominarlas y conceptualizarlas. Esto no implica, comenta el autor, que no sea posible encontrar en todas las culturas la identificación de emociones como la rabia, el miedo o la gratitud, puesto que en todas ellas existen personas que se interesan por otros, que pueden ser amenazadas o que pueden hacer el bien y el mal. Con base en esta idea, las emociones pueden variar interculturalmente de diferentes formas:

> 1) The same general type of emotions can vary in object range, from culture to culture; 2) cultures sometimes evaluate emotion types differently; 3) cultures can give rise to distinctive emotion types; 4) individuals within a culture can differ in the degree to which their emotions approximate to the norms of their culture. (Roberts, 2013, pág. 25)

A partir de las diferentes concepciones sobre las emociones que pueden tener las culturas y sus lenguas, y de las variaciones que existen entre unas y otras, es importante considerar la distinta conceptualización y descripción de estas a través de medios léxicos. De acuerdo con Klaus Scherer (2013) y (Lucas Barquero, 2023), en algunas culturas las emociones pueden ser experimentadas y expresadas principalmente a través de sensaciones corporales, mientras que en otras la expresión más recurrente es a través del lenguaje y de interacciones sociales. Adicionalmente, algunas culturas pueden tener una comprensión más matizada o compleja de algunas emociones, y pueden tener palabras específicas para describirlas. Todo esto condiciona el proceso de lexicalización y verbalización de las emociones.

La capacidad de etiquetar y describir las experiencias propias a través del lenguaje es un aspecto importante de la regulación emocional y de la comunicación. Por lo tanto, las diferencias en la categorización y verbalización de las emociones pueden impactar en el significado y la experiencia subjetiva a través de diferentes culturas. "Las diferencias en la conceptualización de las emociones no solo se encuentran en sus términos", asegura Lucas Barquero (2023), "sino también en las categorías gramaticales en las que son codificadas" (pág, 27), por lo que pueden existir diferentes tipos de equivalencias entre la forma de enunciar y conceptualizar las emociones en distintos idiomas. La autora añade que puede haber dos conceptos similares o idénticos en diferentes lenguas; conceptos que no tengan equivalencias en otras lenguas; o conceptos que podrían superponerse parcialmente (pág, 28).

En la investigación descrita en '*The conceptualization of despair in Basque, Spanish, and English'*, Alonso-Arbiol, Soriano y Van de Vijver (2013) entrevistaron a 103 participantes para describir sus experiencias relacionadas con esta emoción. Como resultado, encontraron diferencias culturales y lingüísticas relevantes en cómo el término es conceptualizado y usado en los tres idiomas. En euskera, por ejemplo, se detectó una fuerte asociación entre la emoción y el dolor físico, mientras que en inglés se vio una relación más prominente entre la emoción y sentimientos de desesperanza (*hopelessness*). El estudio también detectó diferencias léxicas importantes para expresar *'despair'* en los tres idiomas: en español, estar desesperado es la forma comúnmente más utilizada; en contraste, en inglés y vasco, otras expresiones como *sentitzen naiz* (*I feel*) y la continuati-

va *I'm feeling hopeless* son más comunes. Estas investigaciones dan cuenta de las diferencias y los matices interculturales de las emociones, a partir de esta idea y teniendo en cuenta los resultados de otras propuestas didácticas y trabajos sobre las emociones y su expresión, se llevó a cabo el taller de escritura.

3. TALLER DE ESCRITURA

El taller propuesto se llevó a cabo en tres fases que comprenden la toma de datos: trabajos de definición (cuestionario de emociones, reflexión final), de representación conceptual (representación gráfica de emociones, lista de emociones) y de actuación (redacción de anécdotas e historias a partir de canciones e imágenes).

La intervención fue aplicada en un aula de clase de nivel B2.1 de la Universidad de Navarra; con 12 alumnos de diferentes nacionalidades y por lo tanto múltiples lenguas nativas, en la mayoría de los casos el español es la tercera o cuarta lengua que aprenden estos estudiantes. La variedad de lenguas y experiencias permitió que las primeras sesiones del taller se enfocaran en el carácter intercultural de las emociones, las reflexiones de los estudiantes se apoyaron de las hechas por sus compañeros, por este motivo, la primera parte de los datos están presentados como un resultado global de la clase, sin embargo, para el taller de escritura fueron seleccionados cuatro estudiantes, dos hombres de origen chino (estudiante 1) y estadounidense (estudiante 2); y dos mujeres provenientes de Estados Unidos (estudiante 3) y Japón (estudiante 4).

3.1. Cuestionario de emociones

La intervención inició por reconocer e indagar en los conocimientos y las percepciones que tenían los estudiantes sobre las emociones, y la forma de enunciarlas y representarlas en el español. La encuesta inicial constó de 13 preguntas que planteaban escenarios hipotéticos para preguntar a los participantes por sus respuestas y reacciones en términos de emoción a estos casos; y ocho fotografías de productos culturales (películas y series) reconocibles, a partir de los cuales los estudiantes ofrecían una emoción con la que definir o sintetizar la observada en la escena de cada fotografía.



Frustrado	Emocionado
Enojado, enfadado	Sorprendido
Aliviado	Sordo



Contento, feliz	Cómodo
Tranquilo, calmado	Aburrido
Triste	Contento y relajado



Neutral	Disgustada, asqueada
Nervioso, desesperado	Triste



Miedo	Ansioso
Nervioso y enojado	Enojado
Deprimido	



Triste	confundido
Nervioso	Incómodo
Perdido	Preocupado



Miedo	Confiado
Enojado	Incómodo
Tensionado	

Figura 1. Respuestas sección 2. del 'Cuestionario de emociones'.

De las respuestas recibidas, se evidencia que los estudiantes perciben adecuadamente las emociones, y hablan con más dificultad sobre situaciones difíciles con carga emocional, como eventos privados, que pueden afectar significativamente a los interlocutores y, por lo tanto, deben manejarse de forma contenida. Las situaciones que implican momentos complicados, tristes o que hablan sobre cuestionamientos propios o del otro, mostraban un repertorio de emociones basado en adjetivos como triste, mal, preocupado y nervioso, relacionados con el ámbito personal. Para este tipo de preguntas, las respuestas de todos los estudiantes fueron similares.

En las situaciones que involucran momentos de celebración o victorias, las respuestas mostraron un repertorio de emociones algo más limitado, encontrando adjetivos como orgulloso, alegre, animado y feliz.

En la sección 2 del cuestionario, con ocho preguntas, los estudiantes definieron emociones que les hacían sentir varias imágenes en concreto. Estas imágenes fueron sacadas de productos culturales que podían reconocer, como películas o series: por ejemplo, *Joker* (2019), *Sex Education* (Ep 3, Temp 3, 2021), *Her* (2013), *El Hoyo* (2019) o *Whiplash* (2014), entre otros. En este ejercicio hubo imágenes que generaron emociones similares en el grupo y otras que no. A partir de la imagen de la película *Her* (2013), siete estudiantes utilizaron adjetivos asociados con sensaciones positivas como feliz, contento, tranquilo, calmado y cómodo, mientras que los demás estudiantes (dos) relacionaron esta imagen con emociones negativas como tristeza y aburrimiento. Esto ocurrió en las dos imágenes a las que hace referencia la tabla presentada; sin embargo, esto fue una constante en las ocho imágenes presentadas durante la encuesta. Estudiantes de diferentes orígenes, gustos e intereses perciben de forma diferente los productos y situaciones que se presentan a diario. Asimismo, expresan sus emociones en español usando diferentes palabras que, a través de la discusión, indicaron también que funcionaban de forma insuficiente, al no permitirles expresar todo lo que sentían o experimentaban en cada evento.

3.2. Nuestra representación

La primera sesión se centró en el trabajo de reconocimiento y reflexión sobre las emociones y las diferencias que existen en su expresión y valoración por parte de los estudiantes y sus lenguas nativas. Esta lección de clase se dividió en dos tramos principales que incluyeron la representación de las emociones básicas o primarias y sus posibles derivaciones, y una discusión y reflexión sobre las diferencias interculturales que existen entre el español y las lenguas nativas de los alumnos en función de la forma en que representan y conceptualizan las emociones.

La sesión comenzó con la familiarización de los estudiantes con las emociones primarias: alegría, sorpresa, ira, tristeza, asco y miedo, tomadas de Plutchik (1980) y su representación gráfica. Para esta actividad se pidió a los estudiantes organizarse en grupos de dos personas, elegir una emoción primaria y dibujar cómo aparece en su imaginario. A través de estas representaciones gráficas, los estudiantes expusieron su idea de lo que son las emociones primarias y socializaron sobre las características que tiene cada una al ser experimentada.



Figura 2. Representación gráfica de felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, miedo y asco de los estudiantes.

A partir de los dibujos hechos por cada equipo, se inició la discusión sobre las percepciones de cada estudiante sobre las emociones y la forma en que las nombramos en español y en las lenguas nativas de cada uno (inglés, portugués, japonés y chino), para posteriormente mezclar las emociones primarias y generar emociones complejas –de nuevo, según el modelo de Plutchik (1980)–. En este ejercicio, todos los estudiantes, en conjunto y guiados por la docente, discutieron qué emoción se experimenta cuando se siente alegría y tristeza al mismo tiempo, miedo y sorpresa, o sorpresa y alegría, y así sucesivamente. De esta forma se obtuvo 'la lista de emociones del curso' (figura 3 incluye algunas de las palabras que obtuvieron los estudiantes durante la clase), en la cual los equipos nombraron algunas emociones complejas, discutieron su intensidad y los casos en que podrían experimentarlas.

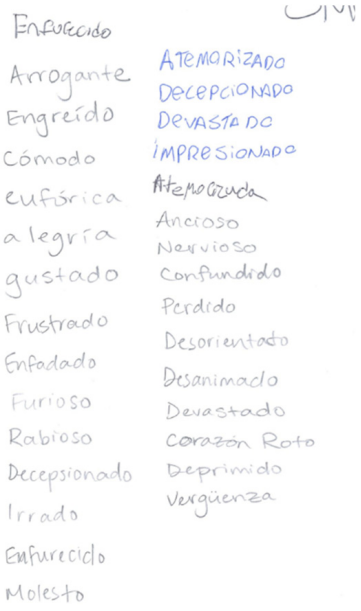


Figura 3. Lista de emociones.

En este momento surgieron discusiones sobre la carga y lo que implica experimentar vergüenza o bochorno en español, en comparación con shame y embarrassment en inglés, al igual que la existencia de palabras en otros idiomas (como japonés o portugués) para conceptualizar emociones que no se lexicalizan en español.

3.3. Trabajo con canciones

Esta sección del taller se enfocó en actividades de escritura creativa, con imágenes y sonidos emulando diferentes tipos de emoción. La clase inició con una puesta en común de 'lo que puede ser una historia': en conversación grupal, los alumnos hablaron sobre las ideas, anécdotas o cosas que podrían ser buenas historias, de ser tratadas correctamente.

A continuación, los alumnos describieron una imagen o anécdota con la emoción que sentían al escuchar dos canciones de género y ritmo diferentes. La primera de ellas, 'El papapá' de la banda 84, y después 'Nunca vas a comprender', de las cantantes Rita Payés y Elisabeth Roma.

Tabla 1. Escritos de estudiantes a partir de la canción 'Nunca vas a comprender'.

Estudiante 1: *Un restaurante en Hawai; naturaleza, la plata; una pareja; relajado, cómodo. Vivir sin prisa.*	Estudiante 2: *Tranquila y sensible. "Esta canción me recuerda a estar en un restaurante en donde todos hablan de forma silenciosa. Es un ambiente romántico de una forma más tranquila y calmada. Puedo imaginar un baile muy lento y emocionante".*
Estudiante 3: *Pienso en una chica en un vestido blanco pasando por la naturaleza de su finca pensando en su amor con el quien ha tenido problemas, pero todavía lo quiere.*	Estudiante 4: *Una noche de conversación sobre la vida nostálgica, profunda y sensible: "Recuerdo pasar tiempo con mis amigas relajadas en una noche y hablando sobre nuestra vida…".*

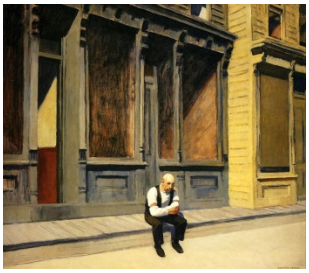
Luego de compartir los escritos y de discutir las diferencias que había entre las percepciones de los estudiantes, se presentaron dos pinturas del artista Edward Hopper, Sunday de 1926 y Cape Cod Morning de 1950. El objetivo de esta actividad era crear una historia, con una o las dos pinturas, que representara la emoción que los alumnos veían en los personajes y la estética de la obra de arte. Estas actividades de escritura fueron previas para la redacción, como cierre del taller, de la historia personal.



Cape Cod Morning, 1950

"Ella está curiosa. Es un día bonito en una casa que está al lado de un camino de vino. Ella es una mamá y está buscando a sus hijos. Ella está esperando a un caballero y cuando él llega van a tener un día muy romántico en el campo de vino".

"Algo malo ha ocurrido. Una muerte en la familia. Perdió su trabajo. Es domingo, así que el hombre no puede comprar ropa y por eso está muy triste".



Sunday, 1926

"Esta es la historia de un hombre y sus arrepentimientos. Él fue infiel a su esposa y es el domingo después de dejar su casa. Es la mañana. Él había finalizado su turno en el bar donde trabaja como bartender por la noche del sábado. Todos los clientes habían ido a sus casas son sus esposas, pero él no tiene ningún lugar a donde pueda ir.

Sobre la costa, ella se levanta sola. Con sus ideas, piensa al mirar el océano tranquilo, sabiendo que él está afuera en algún lugar. Este día fue el primero de muchos más domingos sin el mismo gran desayuno con su esposo".

Figura 4. Historias de estudiantes escritas a partir de las pinturas de Edward Hopper. Para este ejercicio los estudiantes trabajaron de forma grupal y podían escribir una historia para cada pintura o una usando ambas obras.

3.4. Historia personal

La última parte del taller de escritura consistió en preguntar a los estudiantes por sus experiencias en Pamplona como estudiantes extranjeros y sobre sus choques culturales y lingüísticos. El ejercicio proponía a los alumnos pensar en su experiencia y definir los momentos más importantes utilizando emociones y a partir de ahí crear narraciones que revelaran quiénes eran ellos y su experiencia con el español. En este punto, las deficiones y las expresiones de emoción fueron utilizadas y en algunos casos llevadas al texto escrito por medio de metáforas que daban cuenta de la transformación que tuvieron los estudiantes durante su estadía en Pamplona y en la Universidad de Navarra.

A continuación, algunos extractos de las redacciones hechas por los estudiantes durante el taller de escritura:

Estudiante 1:

Es la primera vez que vivo en el extranjero por eso estaba nervioso de vivir en Pamplona antes de visitar España…

Me gustaría trabajar para vivir como los españoles y no quiero vivir para trabajar.

Vivir en Pamplona me da la oportunidad de aprender otras culturas y valores. También puedo pensar cómo vivir mi vida en el futuro…

Estudiante 2:

"El sol puede ser un evento futuro, una cosa pequeña, la comida o cualquier acto".

"...a veces necesitas el sol viejo y cómodo, el sol familiar tiene más poder para cargar."

"Todos los días en Pamplona tiene una salida de sol diferente. La vida nunca me aburre".

"Te recomiendo que nunca estés sin un sol, y si te está faltando, busca una nueva luz".

Estudiante 3:

Cuando llegué a Pamplona, no sabía qué esperar: estaba insegura. Insegura de mis habilidades de hablar español, insegura sobre vivir con una familia anfitriona, insegura sobre la universidad y como sería diferente de la mía, insegura sobre las normativas sociales, insegura de todo.

En las primeras semanas, aprendí mucho sobre la ciudad, la universidad, y mi nueva familia. Pero todas mis acciones me parecieron muy planeadas. Nada sentía natural o cómodo.

Estudiante 4:

"Estaba emocionada de conocer gente nueva y empezar clases nuevas en un lugar que se llama hogar en España".

"...pero este semestre era como si me encontrara en medio de una espesa niebla con lluvia intensa".

"Lentamente comencé a sentirme mejor y ya no estaba tan solitaria. La espesa niebla y lluvia intensa comenzaron a despejarse y pude disfrutar mi tiempo en Pamplona de una manera diferente al primer semestre".

3.5. Reflexión final

Como elemento final de esta intervención, los estudiantes realizaron una reflexión acerca del trabajo realizado sobre emociones y los ejercicios llevados a cabo durante las clases. Estas preguntas buscaban conocer el impacto que tuvo la temática en las estudiantes y sus reflexiones las actividades y contenidos tratados durante las sesiones, además de incorporar las expresiones de emociones en su discurso y en los proyectos de clase parte del syllabus de la asignatura, los estudiantes hablaron sobre la importancia que encontraron en usar estas expresiones en el mundo real y qué impacto tuvieron en la forma de relacionarse con los españoles y hablantes nativos de español.

Estudiante 1:

Aprender emociones es importante, he desarrollado mi habilidad para expresar opiniones y algunas emociones.

Creo que es un tema interesante, pero los estudiantes necesitan léxico esencial y más habilidades para comprender el idioma con más profundidad.

Estudiante 2:

"Pienso que las emociones son algunos de los temas más difíciles para expresar en español.

Si puedo expresar más profundamente mis emociones, voy a tener más confianza en mi español…hay muchas mezclas de emociones que yo no conocía, es difícil recordar directamente, pero los temas son muy útiles y usaré en el futuro".

Estudiante 3:

Me gustó aprender sobre las historias de emoción de mis compañeros porque aprendí más de ellos y eso me ayudó a comprender y recordar las palabras de emoción.

Las emociones son parte importante de la vida, así que comprenderlas y expresarlas es útil.

Estudiante 4:

"Me sorprendió la existencia de frases raras como media naranja o hacerse el sueco que nunca había escuchado", para hacer referencia metafórica a experiencias.

"Creo que es muy importante describir cómo me siento en cualquier lengua. Hubo mucho vocabulario que no conocía y fue muy bien que pude aprenderlo en contexto (como en canciones o en poemas y frases)".

4. CONCLUSIONES A PARTIR DEL TALLER

La investigación sobre las emociones y el tratamiento que tienen en diferentes áreas disciplinares ha tomado fuerza de forma paulatina. La importancia de expresarnos como vía para identificarnos ante los demás y ante nosotros mismos cobra sentido cuando vemos la lengua como un método para comprender el mundo y nuestro espacio habitado. De acuerdo con Alba-Juez (2015, p.19), "si somos capaces de enseñar a nuestros estudiantes a manejar la expresión de las emociones según los patrones esperados de la lengua meta, tendrán más posibilidades de éxito en su actuación discursiva dentro de dicha lengua y cultura".

Desde su formulación, esta investigación se propuso indagar el potencial de la escritura y el uso de productos culturales para lograr este cometido. A partir del trabajo realizado durante el semestre, y principalmente en las sesiones de clase propuestas por este trabajo de investigación, la importancia de las emociones se puso de manifiesto en el aula. Por medio de reflexiones, observaciones de clase y actividades múltiples (como

ejercicios de escenarios, prácticas gramaticales o escritas), la discusión sobre las emociones y las formas de expresarlas se fortalecieron y diversificaron.

A partir de las reflexiones y datos tomados dentro y fuera de las sesiones dedicadas al taller los estudiantes tomaron conciencia de sus emociones y de las diferencias interculturales que existen para expresarlas en los idiomas que hablan, no obstante, las expresiones, palabras y vocabulario aprendido no fue incorporado totalmente a su lenguaje. Desde las reflexiones y observaciones realizadas en clase, se entrevé que los estudiantes se interesaron por el tema y se cuestionaron por la forma en que experimentan las emociones, en español y en su idioma nativo.

A pesar de las variaciones culturales de los estudiantes objeto de este estudio, los espacios de reflexión colectiva y personal fueron de ayuda. En más detalle, la estudiante 4, de origen japonés como se indicó anteriormente, se encontraba visiblemente menos cómoda con las dinámicas en donde debía compartir sus experiencias y emociones al respecto. Llevar a cabo reflexiones y comentarios sobre sus emociones o temáticas muy personales generaban un poco de incomodidad y en términos generales evitaba participar con la clase completa, sin embargo, en los ejercicios de parejas hacía un ejercicio más profundo y consciente de las reflexiones lingüísticas y al trabajar con las metáforas y expresiones para expresar sus propias emociones y de sus compañeros. En contraste, el estudiante 2, cómodo con hablar de sí mismo y de compartir sus experiencias con toda la clase, participó activamente en las discusiones colectivas y en grupos pequeños, proveyó de significados y perspectivas diferentes a sus compañeros de clase y en general fue un elemento importante en el proceso de aprendizaje de emociones en el aula.

En las reflexiones finales de los ejercicios y en general de las observaciones hechas de la intervención llevada a cabo, es importante resaltar el ambiente de clase y la simpatía que sientan los estudiantes entre sí y con el docente. Fue importante para los alumnos y el desarrollo de este taller la familiaridad que sentían entre ellos y el esfuerzo que se había hecho antes del ejercicio por crear un ambiente de cómodo y de confianza para que compartieran sus historias y se comprometieran con la realización de los ejercicios propuestos. Además de la comodidad de los estudiantes, los lugares y ambientes físicos importan mucho, las reflexiones de los estudiantes apuntaron cuánto recuerdan los contenidos vistos, especialmente de la primera sesión, al realizarse en el exterior, en un día soleado, con muchas variables adecuadas para recordar lo que trabajamos y para abrirse al respecto de emociones e historias personales.

Existen múltiples alternativas para llevar las emociones al aula de ELE, esta es una propuesta que se interesó por proporcionar a los estudiantes herramientas para reconocer las diferencias entre su idioma y el español. Sin embargo, hay gran variedad de textos y enfoques que tomar en el proceso de enseñar la lengua y de brindar a los alumnos herramientas para sentirse cómodos en ella, lo que hace importante recordar lo que dice Acquaroni (2011, pág. 10) en su propuesta para utilizar poesía como instrumento para la comunicación intercultural, ““La interculturalidad es un lugar común y compartido; por lo tanto, cada actividad que incorpore herramientas conceptuales (metafóricas, emocionales) como base de aprendizaje en el aula de ELE propicia la comunicación intercultural, y por consiguiente permite mostrar la “riqueza imaginativa y expresiva de diferentes lenguas y las claves universales y particulares que sus hablantes ponen en juego en cada caso para representar y/o apropiarse de la realidad”.

5. BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni Muñoz, R. (2011). Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández. *IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas.*, (págs. 17-20). Santiago de Compostela.

Alba-Juez, L. (2015). La pragmática contrastiva y su importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras. *La Enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso Internacional ASELE* (págs. 19-24). Y. Morimoto, M.; V. Pavón Lucero, R. Santanmaría Martínez.

Alonso-Arbiol, I., Soriano, C., & Van de Vijver, F. (2013). The conceptualization of despair in Basque, Spanish, and English. En J. Fontaine, K. Scherer, & C. E. Soriano, *Components of emotional meaning. A source book.* (págs. 311-327).

Díaz, J., & Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *. Salud Mental, Vol. 24 n°4*, 20-35.

Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología.* (R. Valdés, Ed.) México: Siglo XXI.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. (. (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages.* Londres: Equinox.

Lucas Barquero, P. (2023). Las emociones en la enseñanza del léxico en ELE. *E-leando. ELE en Red, 30*, 75. Obtenido de https://infoling.org/index.php?lang=es&p=informacion&t=ir&info=Revistas&id

Marian, V., & Kaushanskaya, M. (2008). Words, feelings and bilingualism. *The Mental lexicon. Ed: John Benjamin Publishing Company*, 72-90.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis.* Nueva York: Harper & Row.

Roberts, R. (2013). Emotions and Culture. En A. m. (Ed), *The emotions and cultural analysis* (págs. 19-30). Burlington, Ashgate.

Scherer, K. (2013). Measuring the meaning of emotion words: A domain-specific componential approach. En J. Fontaine, K. Scherer, & C. Soriano, *Components of emotional meaning. A source book.* (págs. 7-30).

Simón Cabodevilla, T., & Martín Leralta, S. (2020). Expresión de la emoción en español por aprendices sino-hablantes en interacción oral y en relato autobiográfico. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. Universidade de Santiago de Compostela.*, 1047-1060.