

Coordinadoras:

Dra. Claudia Andrea Durán Montenegro

Dra. Diana Guadalupe De la luz Castillo

CREATIVE AND INNOVATIVE **LANGUAGE ACTIVITIES** FOR LANGUAGE TEACHING IN **MEXICO**

Revisores:

María del Carmen Sánchez Zamudio

Guadalupe Huerta Arizmendi

Cecilia del Carmen Burgos Guerrero

Felipe Gil Muñoz Huerta

Gloría Ofelia de la Soledad Reyes Méndez

Ana Isabel De León Sangabriel


Año 2025

Coordinadoras:

Dra. Claudia Andrea Durán Montenegro

Dra. Diana Guadalupe De la luz Castillo

CREATIVE AND INNOVATIVE **LANGUAGE ACTIVITIES** FOR LANGUAGE TEACHING IN **MEXICO**

Revisores:

María del Carmen Sánchez Zamudio

Guadalupe Huerta Arizmendi

Cecilia del Carmen Burgos Guerrero

Felipe Gil Muñoz Huerta

Gloría Ofelia de la Soledad Reyes Méndez

Ana Isabel De León Sangabriel


Año 2025

Editora jefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora ejecutiva

Natalia Oliveira

Asistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecario

Janaina Ramos

Proyecto gráfico

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imágenes de portada

iStock

Edición de arte

Luiza Alves Batista

2025 por *Atena Editora*

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2025 El autor

Copyright de la edición © 2025 Atena Editora

Derechos de esta edición concedidos a Atena Editora por el autor.

Open access publication by Atena Editora



Todo el contenido de este libro tiene una licencia de Creative Commons Attribution License. Reconocimiento-No Comercial-No Derivados 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

El contenido del texto y sus datos en su forma, corrección y confiabilidad son de exclusiva responsabilidad del autor, y no representan necesariamente la posición oficial de Atena Editora. Se permite descargar la obra y compartirla siempre que se den los créditos al autor, pero sin posibilidad de alterarla de ninguna forma ni utilizarla con fines comerciales.

Los manuscritos nacionales fueron sometidos previamente a una revisión ciega por pares por parte de miembros del Consejo Editorial de esta editorial, mientras que los manuscritos internacionales fueron evaluados por pares externos. Ambos fueron aprobados para su publicación en base a criterios de neutralidad académica e imparcialidad.

Atena Editora se compromete a garantizar la integridad editorial en todas las etapas del proceso de publicación, evitando plagios, datos o entonces, resultados fraudulentos y evitando que los intereses económicos comprometan los estándares éticos de la publicación. Las situaciones de sospecha de mala conducta científica se investigarán con el más alto nivel de rigor académico y ético.

Consejo Editorial**Multidisciplinario**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
Profª Drª Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá
Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Profª Drª Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro Oeste
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia
Universidade de Coimbra
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Creative and innovative language activities for language teaching in Mexico

Diagramación: Camila Alves de Cremo
Corrección: Jeniffer dos Santos
Indexación: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisores: María del Carmen Sánchez Zamudio,
Guadalupe Huerta Arizmendi
Cecilia del Carmen Burgos Guerrero
Felipe Gil Muñoz Huerta
Gloría Ofelia de la Soledad Reyes Méndez
Ana Isabel De León Sangabriel
Coordinadoras: Diana Guadalupe de la Luz Castillo
Claudia Andrea Durán Montenegro

International Cataloguing-in-Publication Data (CIP)

C912 Creative and innovative language activities for language teaching in Mexico / Coordinadoras Diana Guadalupe de la Luz Castillo, Claudia Andrea Durán Montenegro. - Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.

Format: PDF

System Requirements: Adobe Acrobat Reader

Access mode: World Wide Web

Includes bibliography

ISBN 978-65-258-3114-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.145251102>

1. Language teaching. I. Castillo, Diana Guadalupe de la Luz (Coordinadora). II. Montenegro, Claudia Andrea Durán (Coordinadora). III. Title.

CDD 418.007

Prepared by Librarian Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telephone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARACIÓN DEL AUTOR

Para efectos de esta declaración, el término 'autor' se utilizará de forma neutral, sin distinción de género o número, salvo que se indique lo contrario. De esta misma forma, el término 'obra' se refiere a cualquier versión o formato de creación literaria, incluidos, pero no limitando a artículos, e-books, contenidos en línea, de acceso abierto, impresos y/o comercializados, independientemente del número de títulos o volúmenes. El autor de esta obra: 1. Atestigua que no tiene ningún interés comercial que constituya un conflicto de intereses en relación con la obra publicada; 2. Declara que participó activamente en la elaboración de la obra, preferentemente en: : a) Concepción del estudio, y/o adquisición de datos, y/o análisis e interpretación de datos; b) Preparación del artículo o revisión con el fin de que el material sea intelectualmente relevante; c) Aprobación final de la obra para su presentación; 3. Certifica que la obra publicada está completamente libre de datos y/o resultados fraudulentos; 4. Confirma la citación y referencia correcta de todos los datos e interpretaciones de datos de otras investigaciones; 5. Reconoce haber informado todas las fuentes de financiamiento recibidas para realizar la investigación; 6. Autoriza la edición de la obra, que incluye registros de la ficha catalográfica, ISBN, DOI y otros indexadores, diseño visual y creación de portada, maquetación del núcleo, así como su lanzamiento y difusión según los criterios de Atena Editora.

DECLARACIÓN DE LA EDITORIAL

Atena Editora declara, para todos los efectos legales, que: 1. La presente publicación sólo constituye una cesión temporal de los derechos de autor, del derecho de publicación, y no constituye responsabilidad solidaria en la creación de la obra publicada, en los términos de la Ley de Derechos de Autor (Ley 9610/98), del art. 184 del Código Penal y del art. 927 del Código Civil; 2. Autoriza e incentiva a los autores a firmar contratos con repositorios institucionales, con el fin exclusivo de divulgar la obra, siempre que se reconozca debidamente la autoría y edición y sin ningún fin comercial; 3. La editorial puede poner la obra a disposición en su sitio web o aplicación, y el autor también puede hacerlo a través de sus propios medios. Este derecho solo se aplica en caso de que la obra no se comercialice a través de librerías, distribuidores o plataformas asociadas. Cuando la obra se comercialice, los derechos de autor se cederán al autor al 30% del precio de cubierta de cada ejemplar vendido; 4. Todos los miembros del consejo editorial son doctores y están vinculados a instituciones públicas de educación superior, conforme a lo recomendado por CAPES para la obtención del libro Qualis; 5. De conformidad con la Ley General de Protección de Datos (LGPD), la editorial no cede, comercializa o autoriza el uso de los nombres y correos electrónicos de los autores, ni ningún otro dato sobre los mismos, para cualquier finalidad que no sea la divulgación de esta obra.

La RED CIILA (Red de Colaboración Internacional, de Innovación, Investigación y Lingüística Aplicada) se complace en presentar esta obra que está centrada en la enseñanza de lenguas en México; mediante actividades innovadoras, ofreciendo un enfoque integral y diversificado. Este libro refleja el trabajo colaborativo de profesores de lenguas de diferentes universidades en México quienes así contribuyen a la mejora de la calidad educativa en nuestro país, enriqueciendo nuestra praxis docente. Conscientes de nuestra responsabilidad social, académica y humana presentamos este documento dedicado a todos aquellos que diariamente contribuyen a la construcción de un mejor entorno de aprendizaje. Con Artículos como:

From Classroom to Heart: University Students' Recognition of Teaching Impact through Gratitude Journals que explora como los estudiantes universitarios pueden reconocer el impacto de la enseñanza mediante el uso de diarios de gratitud. Se discute como estas prácticas pueden mejorar el bienestar emocional y cognitivo de los estudiantes, fomentando una relación más profunda y significativa con sus docentes.

Innovative Models and Inclusion: How to Use Neurodidactics to Teach Languages to Neurodivergent Students que presenta modelos innovadores que utilizan la neurodidáctica para enseñar lenguas a estudiantes neurodivergentes. Se enfatiza la importancia de adaptar los métodos de enseñanza para atender las necesidades cognitivas únicas de estos estudiantes, asegurando un entorno inclusivo y efectivo.






La Fonética de los Sonidos Iniciales S, C, Z; Sonidos Finales A, O, E, I, U, Ü; y Tonos con Enfoques Pedagógicos y Recursos Tecnológicos; este capítulo es una propuesta para enseñar ciertos sonidos iniciales y finales, así como en el uso de tonos en la enseñanza del Chino. Se describen enfoques pedagógicos y recursos tecnológicos que facilitan el aprendizaje de estos elementos fonéticos, integrando métodos tradicionales con herramientas modernas.

Newspaper Prepa 7 News, presenta un enfoque innovador para la enseñanza de lenguas a través del uso de periódicos escolares. Este método fomenta la participación activa de los estudiantes en la creación de contenido, promoviendo habilidades lingüísticas y críticas.

Procesos Afectivos y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: Ansiedad y Disfrute, Finalmente, el libro aborda los procesos afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, centrándose en la ansiedad y el disfrute. A través de su último capítulo, se exploran estrategias para gestionar la ansiedad mientras

se fomenta el disfrute del proceso de aprendizaje, mejorando así la experiencia educativa. Este libro es una herramienta invaluable para educadores interesados en implementar métodos innovadores en la enseñanza de lenguas en México, promoviendo un enfoque inclusivo y tecnológico que resuena con las necesidades contemporáneas del aprendizaje lingüístico.

DRA. CLAUDIA ANDREA DURÁN MONTENEGRO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| FROM CLASSROOM TO HEART: UNIVERSITY STUDENTS' RECOGNITION OF TEACHING IMPACT THROUGH GRATITUDE JOURNALS | |
| Dra. Claudia Andrea Durán Montenegro | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.1452511021 | |
| CAPÍTULO 2 | 16 |
| INNOVATIVE MODELS AND INCLUSION: HOW TO USE NEURODIDACTICS TO TEACH LANGUAGES TO NEURODIVERGENT STUDENTS | |
| Calzada Rito Mariana | |
| Jiménez Medina Selma Sofía | |
| Preciado Cueto Dulce Valeria | |
| Rosas García Ariadna Ximena | |
| Dra. Diana Guadalupe De la Luz Castillo | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.1452511022 | |
| CAPÍTULO 3 | 25 |
| LA FONÉTICA DE LOS SONIDOS INICIALES S, C, Z; SONIDOS FINALES A, O, E, I, U, Ü; Y TONOS CON ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y RECURSOS TECNOLÓGICOS | |
| Mtra. Ana Isabel De León Sangabriel | |
| Mtra. Fengfei Wang | |
| Dra. Elvitz de los Ángeles Gutiérrez Vázquez | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.1452511023 | |
| CAPÍTULO 4 | 38 |
| NEWSPAPER PREPA 7 NEWS | |
| Dr. Reyes Crespo Sergio | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.1452511024 | |
| CAPÍTULO 5 | 49 |
| PROCESOS AFECTIVOS Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: ANSIEDAD Y DISFRUTE | |
| Mtro. Juan Olmeda González | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.1452511025 | |

FROM CLASSROOM TO HEART: UNIVERSITY STUDENTS' RECOGNITION OF TEACHING IMPACT THROUGH GRATITUDE JOURNALS

Fecha de aceptación: 24/01/2025

Dra. Claudia Andrea Durán Montenegro

Universidad Veracruzana
ORCID: 0000 0002 0230 6383

ABSTRACT: Nowadays, teaching a new language to university students requires new strategies; which must seek to cover the emotional needs that have arisen to limit or hinder the learning dynamics, the behavior of students affected by different complex emotional situations; which could sometimes even indicate a simulation of learning on the part of the students. Aware of this situation, teachers have turned to different areas of knowledge to integrate them into their teaching praxis. Therefore, language teachers in Mexico have included the challenge of learning a new language; they have discovered that all those brief, simple, everyday goals and activities that allow students to visualize their linguistic acquisition, transform this challenge into a possible task. During the last three years at Centro de Idiomas, Universidad Veracruzana, some students have been working with a gratitude journal, they are starting to learn English as a second language and these groups have been willing to understand and consider the learning process and the learning environment as an important part in

the construction of their progress. This is just a brief example of their work and contributions that shows they pay attention to all those efforts teachers do every day.

KEYWORDS: Gratitude, journal, positive psychology, English, learning, teaching languages.

One of these learning dynamics at the Universidad Veracruzana by language teachers has incorporated the gratitude journal. Following the contributions of positive psychology, Emmons, R. A., & McCullough, M. E. and other English professors dealing on second language teaching, such as Einsenstein y Bodman (1986, 1993) who make a first contribution to the analysis of gratitude. The authors believe that expressing gratitude is not easy for second language learners, confirmed during the different applications of this work carried out for more than three years. Some of the factors observed in the students of the Universidad Veracruzana are the following: a) linguistic limitation, b) cultural limitation and c) lack of learning habits.

The different studies on gratitude that involve students of another language can focus on different areas for their analysis such as written and/or oral linguistic production; the academic achievement of students, socio-emotional analysis, among others.

However, this work proposes to show the recognition of the teaching-learning process through the gratitude of the students of the Universidad Veracruzana. A sample of gratitude journals made in Basic English according to the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) mentioned university students and their participation. Although the records presented here could be archived in a personal file, it is of individual interest to share records and disseminate any findings related to this teaching practice and its impact on university students.

Positive psychology focuses on the study of the strengths and virtues that characterize people; this approach gives meaning to life and on the promotion of quality of life, responsibility and ethics in society. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). Now, psychological well-being has been recognized worldwide as an important issue around health. In the general assembly of the United Nations (United Nations General Assembly) (2015), the objective of ensuring a healthy life, promoting well-being in the population at all ages and proposing to promote mental health and well-being has been indicated. The WHO (World Health Organization, 2015) has also established its purpose to urge governments around the world to implement actions to protect and promote mental health at all stages of life.

The United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) considers today; to the science of gratitude a super skill, the quality of being grateful, appreciating the non-materialistic aspects of life and the willingness to recognize the agents that play a role in our emotional well-being. Gratitude is an emotion strongly related to mental health, life satisfaction, optimism, self-esteem, social relationships and happiness that lasts throughout life. It is an essential skill to achieve self-knowledge and self-management.

THE SCIENCE OF GRATITUDE

The Science of Gratitude gains importance from the participation of Robert Emmons, Michael McCullough, among the most prominent. At the beginning of the year 2000, and thanks to the John Templeton Foundation (JTF), a Project started: Expanding the Science and Practice of Gratitude Project (ESPG) and then research on gratitude began to emerge. From then until today there have been a series of serious documents and research on gratitude.

Gratitude has been selected as a tool that can help on learning a second language. Gratitude from Latin: gratia which means gratitude. Emmons and McCullough (2001) define it as “a cognitive affective state resulting from the perception of having been benefited by an external agent, in a supportive, disinterested and free manner.”

Gratitude, according to Watson and Naragon-Gainey (2010), has a protective effect for mental disorders such as depression or anxiety. Furthermore, it reduces the negative emotions that result from comparison and social self-comparison, thus taking precedence over envy and resentment (Emmons and Mishra, 2011) and as a strength, it is positively correlated with self-esteem and satisfaction with life. Gratitude along with the qualities of being able to appreciate, perceive and savor life experiences are considered determining factors for people's well-being (Martínez, 2006).

For McCullough et al. (2002) gratitude has three tasks:

- a) It is a social barometer, when people realize that there are those who are willing to help them selflessly.
- b) A motivator, seeing that other people carry out actions that benefit us, and these actions produce chain actions and feelings of gratitude; and
- c) A Reinforcer, when we thank a person for something, a positive emotion develops to benefit others.

The strength of gratitude and a commitment to discover good things around us generate health benefits by providing positive experiences such as well-being, happiness, positive affect and among other strengths. It also acts as a protective barrier against negative emotions (Emmons and Stern, 2013); gratitude also relieves depression (Seligman et al., 2005) and optimism, joy, and enthusiasm has been connected to Gratitude (Watkins, Cruz, Holben, & Kolts, 2008). In this way, gratitude is involved to personal satisfaction in life.

Recently, several investigations have written and talked about the benefits of gratitude in the educational field, taking into account the interactions of students and teachers. (Howells, 2014). Together with authors such as Emmons and McCullough (2003), Froh, Sefick and Emmons (2008) and Froh, Kashdan et al, (2009) have enriched this area with their contributions.

A study on the relationship between different strengths and life satisfaction conducted by Park et al. (2004) it has been discovered that there is a consistent relationship between gratitude, enthusiasm, hope, love and curiosity. On the contrary, a lower relationship between creativity, judgment and love of learning. Although it is true, when referring to this last element, it seemed important to point out that: it exists. That is part of the students' recognition of their teaching work.

METHODOLOGY

During this research, six groups of students have participated, who are part of the AFBG (General Basic Training Area) of the Universidad Veracruzana. They belong to different areas of knowledge and all of them are studying English at a basic level (A1 and A2). During the semester, they have made a gratitude journal in English, 10 gratitude

journals were selected at random to analyze and report the results obtained. Students have been asked to write a sentence expressing gratitude on school days (from Monday to Thursday) during a school period. At the end of the term, Students will share their gratitude journal with their teacher.

They have been given the following instructions:

- a) Write a statement in English thanking for something.
- b) Make a gratitude journal from Monday – Thursday (class days)
- c) Send a message via WhatsApp if you have questions.
- d) Review the corrections,
- e) In addition, correct if necessary.

It has been shown that gratitude brings benefits in different areas, since it not only generates a feeling of tranquility in the moment, but, by transforming it into a habit, people focus on present well-being and gain greater hope for the future. When giving thanks, students are required to recognize a fact as positive and explain it or express the probable circumstances or difficult moments they face, especially during the year 2021.

THE JOURNAL

The gratitude journal allows students to focus on the positive aspects, leaving the problems for a moment. Even though there are commercial gratitude diaries today, young people have not been asked to buy something else, since students have been asked to participate using WhatsApp, and the gratitude diary will be sent electronically, so it is not necessary to buy any booklet.

Working with a gratitude journal requires 5 minutes a day of student attention, or just a moment; However, when making this gratitude journal in another language it will require more time since it involves thinking about it, writing it, looking up a word in the dictionary if necessary, writing your thanks in English and reviewing, in addition to correcting if necessary.

There are some authors who claim that practicing gratitude regularly brings benefits around physical and mental health. Since by noticing those positive elements in our life we:

- They reduce the negative feelings that generate depression,
- You gain self-confidence,
- They improve health,
- Greater knowledge of oneself is acquired,
- Eliminate self-pity,
- Reduces stress and anxiety in the face of uncertainty,

- Generates empathy in others by perceiving us as kind and pleasant people, and
- You can sleep better.
- It's free!

Gratitude influences academic performance, García (2015) conducted a study with 145 students in order to verify whether experiencing gratitude influences the performance of second language students. The results demonstrated the importance of gratitude in the educational topic to enhance the interpersonal and intrapersonal relationships that are key to the success of learning a second language. With this activity, we can be state that grateful people improve performance when learning a second language.

A SUPER SKILL

Acquiring this super skill requires discipline and perseverance, as well as getting into the habit of writing in your gratitude journal. Generating this habit is difficult at first, but the students are encouraged when they see the participation of their classmates when they are handed over to the teacher every day. Thus, they begin to participate, share their positive experiences, correct their participation little by little and finally generate the habit of giving thanks. This habit of sharing positive experiences gradually spreads to the entire group, and ends up motivating everyone, including the teacher.

It is true that noticing the positive things around us is a difficult habit to obtain, since people are more accustomed to noticing the bad, hearing complaints and criticism or negative comments all the time. Grateful people tend to be happier, healthier, more complete. They generally overcome stress and improve health situations, as well as emotional ones.

Student recognition of the teaching-learning process is not a phenomenon that can occur instantly, sometimes not even in any way. Identifying the participation of otherness in the construction of learning, without normalizing the different situations that allow us to participate in the construction of this in class; Discovering and/or rediscovering it implies a percentage of humanism and respect for the contributions of others, but also for personal contributions.

The improvement in school performance has been proven according to research carried out by different authors, such as García-Ramírez, 2013, who affirm that there is a very close link between gratitude, emotions and intelligence (Goleman, 2006; Fiorini, and García -Ramírez, 2013). In summary, the importance of gratitude in education has been demonstrated, since it is related to the emotions of both students and teachers.

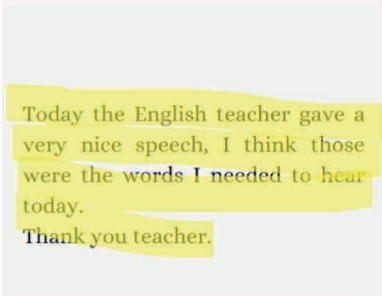
When considering the importance of socialization in language learning, the participation of the teacher and students, technology, the media, social networks, family, etc. is indisputable. Since gratitude is a positive feeling that allows us identification, knowledge and discovery; of the development of the personal and/or individual learning process and the recognition of everyone, including the teacher himself.

This phenomenon turns out to be key to the success of teaching a second language. In the classroom, gratitude can be made intentional. Generally, teachers expect students to identify their participation in this process, which is why we must bring a sample of the evidence obtained during the application of “The Gratitude Diary” for learning basic English at the Universidad Veracruzana, in Mexico.

RESULTS

Even though there are not many students who mention or recognize the contribution of their teacher in the process of their linguistic acquisition, there are those who manage to identify or notice that learning exists and that they are progressing in this process. The intervention of their teachers or external agents during their linguistic progress.

At the beginning, students write short, or brief, notes of gratitude. At the end of the gratitude journal the notes are longer or more extensive, they correct them and little by little their written production improves, so they can express their feelings better.



Today the English teacher gave a very nice speech, I think those were the words I needed to hear today.
Thank you teacher.

MAY 17 TH, 2022

I express my gratitude that I understand English classes.

JUNE 01 ST, 2022

I feel grateful because thanks to my effort I obtained a laudatory note.

JUNE 02 ND, 2022

I express my gratitude to you teacher for being very kind, affectionate and understanding.

70
Jun 2 th, 2022

I feel happy because today I had a very interesting tea time in english class.

10.- I am thankful because today we entered the last class with the teacher and we had a special guest who is a friend of the teacher and we had a tea time, it was a very interesting class and I liked it.

22/02/2022 - I am grateful for my English teacher

I thank you for continuing with my English studies

I am thanks for getting a job I thank you because I'm doing well in English

24/03/2022 - thankful for my English teacher

I'm so thankful with the teacher Claudia because she teaches very well

36 March 17th, 2022

February 13th

thanks to my teacher who teaches me English very well

22/April/2022 I thank God for the new things that I can learn every day, for the doors that have been closed and the doors that God has opened.

29/April/2022 I thank God, first for one more day, for the life of each of my teachers who teach me classes, and for allowing me to continue studying.

25/May/2022 I thank God for another day, for the lives of my loved ones and for the lives of my teachers. Thank God for his sustenance and for the blessing of each day.

5. I thank my tutor Martha Gloria for being with me in the degree.

6. I appreciate the support of my teachers in high school.

3. I thank the English teacher for giving me growth opportunities.

4. I appreciate having worked for my goals.

Itzel Meunier

12.. you teachers are more than an institution. Their commitment to school affairs goes beyond just a job. Thank you for the support provided on each of the necessary occasions.

13.To educate a person is not to make him learn something he did not know, but to make him someone who did not exist. Thank you very much for everything, teacher!

Luis Rodriguez

This month I am grateful because my family and I have health. I express my gratitude for the food that I had every day. I am thankful cause I am going to finish another English course soon. I give thanks to my dad's clients, my neighbors because they are kind persons, and my friends who support me. I am grateful for the privilege that I have the beach nearby. I am grateful for having a family who loves me a lot. I am feeling gratitude for having excellent teachers. I give thanks because I have a house. I am so grateful for the life! By: Lilita Leal Vázquez

12. September 7th, 2022

I am grateful to some teaches because they teach me many new things, it is nice to learn.

41.November 7th, 2022 I am grateful because the teacher congratulated me in class 07/09/22: I am grateful for the attitude of the teacher Claudia today she looked very happy and her happiness spread to me.

12/10/22: I feel grateful for the knowledge that the teachers have given me today, I recognize the effort they make every day to give us the appropriate explanation of the topics.

06/12/22 This diary helped me to write the most beautiful things of my days, weeks and months. I will have it as a memory of my Language II class, I hope in a few years to read it and remember every moment that I wrote here. Thanks to the teacher for giving us her help and understanding, this course helped me improve my English, especially my pronunciation. Thanks for everything!

Jesús Iván Aguirre Guzmán

To my Language II teacher: Thanks for teaching me every day of the semester, thanks for your patience and love towards us, this course helped me a lot with my pronunciation and verbs. I am very happy for this gratitude journal, since reading it makes me nostalgic because in a few days I will see my parents, whom I talked about so much in my gratitude journal. I hope to see teacher Claudia again next semester.

Esmeralda Martínez Chontal

Even though I don't speak much, I don't participate in the class and my presence is not noticed. I was always in all your classes, because my big dream is to know the foreigner; English opens many doors, that's why I am very grateful for your classes so pleasant and enjoyable. I always did the exercises and paid attention, because I want to learn English; I know how necessary it is, how important it is and how beautiful it is to learn a language. So I thank you for your dedication to teach me English 2 Teacher, although I knew a little, I could never understand it 100%, mainly because I was reluctant to learn a new language. I say goodbye wholeheartedly Teacher and wish you the best vibes in life.

Gloria Latour

This month I am grateful because my family and I have health. I express my gratitude for the food that I had every day. I am thankful cause I am going to finish another English course soon. I give thanks to my dad's clients, my neighbors because they are kind persons, and my friends who support me. I am grateful for the privilege that I have the beach nearby. I am grateful for having a family who loves me a lot. I am feeling gratitude for having excellent teachers. I give thanks because I have a house. I am so grateful for the life!

By: Liliana Leal Vásquez

I'm grateful for the life for having a good day, I'm happy because today I didn't procrastinate, and I finished a project. I'm grateful with the life because today was a happy day I'm so grateful with the life, because my family stay together in this "Día de muertos" because for us is the celebration more important of the year. I'm thankful for having some days of rest. I'm thankful because today I finish my homework, my flowers look pretty, and the weather is so nice. I'm grateful for the life because my family is healthy, and I have a good life. I give thanks for everything that happens, I was accepted for a scholarship. I'm grateful with my mom because She stays with me and my siblings always. I am thankful with every person who stay with me in the difficulties. I'm grateful because my family and close friends are healthy. I'm grateful to BTS for making my life happier with its beautiful songs. I'm grateful to myself because every day I try to be better I'm thankful to my parents because they always care about me. I'm so grateful to finish the semester I'm thankful to have a job and to be able to study I'm so Grateful with the teacher Claudia, because she is so kind, I give thanks to had class with she. THANKS TEACHER!

Angela Mariana Arrieta Hipolito

Thank you teacher for all the learning you gave me, for teaching us that we should always give others a smile, especially for teaching us to be grateful for good things and bad things. I hope to continue agreeing with you, you are an excellent teacher. I love her very much and I hope God bless her and her family. Finally, I thank you for having met an excellent teacher. See you soon!

Diego Valencia Rivadeneyra

I am grateful to have great parents who always go out of their way to give me their best to be well and excel. As well as I am also grateful for the brother I have, because he takes care of me and knows how to keep me on the right track, he guides me and keeps me away from things that are not right. I am very grateful for all the good and bad that happens to me because I know that everything is for the better. I want to give thanks for the excellent teacher assigned to me in this subject, English, because thanks to her I will improve every day, because I learned new words, and my English improved. I am also grateful for the good companions I had on this occasion, and although I did not meet them in person, they were very kind and friendly with some. Maybe not talk to everyone. I am very grateful to God, for allowing me one more day of life, for being the girl I am until now, a very good student and hard worker. I am very grateful to my employers for trusting me and giving me the opportunity to be with them, giving my service to clients. I thank my friends because they support me when I need someone, they guide me with the tasks when I have doubts, etc. Although I am also grateful for all those things or moments that did not happen in me. I thank my mom who made me dinner today, for all the days she makes me eat breakfast and lunch. And, to God, since I am grateful for giving us something to eat because there are children who suffer from hunger. I am very grateful and happy with my life; I totally love it.

Fatima Morgado

I am very grateful that my plans are working out well. Today I feel very thankful because I woke up in my bed. I am very grateful to my parents for helping me achieve my goals. Today I am very grateful for my work. I am grateful that my niece is back today. I am very grateful to my parents for supporting me in everything. I am very grateful to be able to eat what I want when I want. I am grateful to my teachers this semester, because they have been very understanding with me and my classmates. I am thankful that I have a home and food on my table every day. I am grateful to be able to see my grandparents every day. I am very grateful to my friends for always supporting me. I am grateful to be able to travel. I am very grateful to be studying at the university. I am thankful for waking up every day and being able to see the world. I am thankful that I did not have coronavirus. I am thankful for my skin color. Today I am thankful that I no longer have depression. Today I am just thankful to be alive. I am grateful to myself for never giving up.

Jesús Ricardo Hernández Rivera

I express my gratitude to all the people who have passed through my life, they have all taught me something, good or bad, they are lessons that will serve me in my future. I am grateful for my fears because thanks to them I am improving day by day. I am grateful to myself because despite how much my grandmother's death has hurt me, I have been strong enough to continue living. I am grateful for each one of my dreams and those of my family because these dreams are the ones that drive me every day. I am grateful to all

my teachers, because thanks to their effort, dedication and love they provide us with their knowledge. I am grateful to my English teacher because in this semester certain things have become clear to me that I did not understand very well. I am grateful for the life I have, with its ups and downs. I am grateful to the people around me who provide me with support, love, care, and understanding. I am grateful to my mother, because whenever she cooks, she does it with a lot of love and is super delicious.

Abigail Ortiz Torres

I am grateful to myself because despite my problems, my sorrows and all my mistakes, I am still a good person. I am grateful to all the people who congratulated me, and who sent me kind wishes and blessings. I really appreciate them a lot. I am grateful for having friends who are there when I need them most, and for being my support when I have needed the strength to get up. I thank life for sending me good wishes and for the joys in my life. I am grateful for the love of those around me, the good and bad moments, what I learned, what I gained and, for what I lost and what I am about to live. Today I thank my best friend for thanks for being my support, for always being by my side and for being my loyal friend. I can only thank you infinitely.

Brando Martínez González

I think that this journal was a good strategy to reinforce my knowledge in this subject, it helped us to learn to write, understand and interpret texts in English. This diary helped us to streamline our learning skills. I think it was an excellent idea that the teacher gave us this activity, without her this subject would not have been so great. I believe that this activity did give us the expected results, because my colleagues and I learned a lot. Personally, I can say that the results were positive especially for me because I was able to learn more about verb tenses in English, use verbs, conjugations, etc. This learning was also due to the great work that the teacher has done by sharing her knowledge and helping us to improve more and more with our skills. The truth is very gratifying to see how my colleagues and I become more agile in this matter by acquiring more practice and with more reason doing this kind of activity. Likewise, I think that the other activities assigned to us by the teacher have helped us to learn and understand this beautiful language and honestly, I already liked it. I love being able to express myself the way I did when performing my tasks. I liked understanding what I wrote when I did my homework.

In conclusion, I can say that all the activities I did in this subject helped my classmates and me to learn English. It was also a good strategy to continue studying throughout the university career because it will be very useful in the future.

As a conclusion, I consider that this activity helps a lot not only in the part of learning more English every day, which in itself is already very good for this, it also makes us aware of the things that surround us, of the moments and people around us, the circumstances we

are in and makes us reflect on what we are lucky to have every day and reminds us how grateful we should be to have them. It was a very good activity that I would certainly like other teachers to repeat later.

ISAAC JOAS MARCIAL ESCOBAR

REFERENCES

Bolaños-Domínguez, R.E. y Ibarra-Cruz, E. (2017). La psicología positiva: un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y palabra*, 21(96), 660-679.

García-Ramírez, JM. (2015). Gratitude en el aula. *ReiDoCrea*, 4, 6-13.

Goodman, F. R., Disabato, D., J., Kashdan, T. B. y Kauffman, S. B. (2017). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321-332.

Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377–389

Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of school psychology*, 46(2), 213-233.

Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32, 633–650.

García-Ramírez, J.M. (2014). Selección de indicadores para la evaluación de la excelencia docente en la Universidad de Trent (Canadá). Granada: Universidad de Granada, 2014. <http://hdl.handle.net/10481/30350>

Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. México D.F.: Planeta. ISBN 10: 9703705626.

Gouldner, A. W. (1960). The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161. <https://doi.org/10.2307/2092623>

Hlava, P., Elfers, J., & Offringa, R. (2014). A transcendent view of gratitude: The transpersonal gratitude scale. *International Journal of Transpersonal Studies*, 33(1), 1–14.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.

Howells, K. (2014). An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 42, 58-67

Emmons, R.A. y McCullough, M. E. (2003). Counting Blessings Versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well-Being in Daily Life.

Emmons, R. A. y Stern, R. (2013). Gratitude as a Psychotherapeutic Intervention. *Journal of clinical psychology: in session*. 69(8), 846–855.

Emmons, R.A., & Mishra, A. (2011). Why Gratitude Enhances Well-Being: What We Know, What We Need to Know. 248-261

Erikson, Eric. (1987) *Identidade, juventude e crise*. 2. Ed. Rio de Janeiro, Guanabara, p.90- 141.

Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (1994). *Passion and Reason: Making Sense of Our Emotions*. New York: Oxford University Press

Maslow, A., (1954) "Higher and lower needs", en *Journal of Psychology*, 433-436.

Martínez- M. L. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y Salud*. 17 (3). 245-25.

McCullough, M. E., Emmons, R. A. y Tsang, J. A. (2002). The Grateful Disposition: A Conceptual and Empirical Topography. *Journal of Personality and Social Psychology*. 82(1). 112-127.

Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and wellbeing. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 23(5). 603-61

Rogers, Carl. *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires, Paidós, 1961.

Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. (2014) *Positive Psychology: An Introduction*. En (Csikszentmihalyi, M) *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Springer, Dordrecht. (pp.279-298) https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1007/978-94-017-9088-8_18

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*. 60(5). 410-42

Simmel, G. (1950). *The sociology of Georg Simmel*. Glencoe, IL: Free Press.

Schwartz, B. (1967). The Social psychology of the gift. *American Journal of Sociology*, 73(1), 1–11. <https://doi.org/10.1086/224432>

Summer, A. (2018). *The Science of Gratitude*. The Greater Good Science Center at UC Berkeley, ggsc.berkeley.edu greatergood.berkeley.edu 11-13

Watson, D. y Naragon-Gainey, K. (2010) On the Specificity of Positive Emotional Dysfunction in Psychopathology: Evidence from the Mood and Anxiety Disorders and Schizophrenia/Schizotypy. *Revista Clin Psychol*. 30(7). 839–848. doi:10.1016/j.cpr.2009.11.002.

Watkins, Philip & Cruz, Lilia & Holben, Heather & Kolts, Russell. (2008). Taking care of business? Grateful processing of unpleasant memories. *The Journal of Positive Psychology*. 3. 87-99. 10.1080/17439760701760567.

Weiner, B., & Graham, S. (1989). Understanding the motivational role of affect: Lifespan research from an attributional perspective. *Cognition and Emotion*, 3(4), 401–419. <https://doi.org/10.1080/02699938908412714>. https://www.unodc.org/res/listen-first/super-skills/gratitude_html/SkillSheets_Templates_spanish_revised_final_real_14_11_gratitude.pdf

La Ciencia de las Habilidades Primero Escucha es una iniciativa de UNODC que apoya a familias felices, sanas y enriquecedoras. www.unodc.org/listenfrst. <https://www.unodc.org/unodc/es/listen-first/super-skills/gratitude.html>

INNOVATIVE MODELS AND INCLUSION: HOW TO USE NEURODIDACTICS TO TEACH LANGUAGES TO NEURODIVERGENT STUDENTS

Fecha de aceptación: 24/01/2025

Calzada Rito Mariana

Jiménez Medina Selma Sofía

Preciado Cueto Dulce Valeria

Rosas García Ariadna Ximena

Dra. Diana Guadalupe De la Luz Castillo

ORCID: 0000-0002-8539-5317

UDG, México

ABSTRACT: Nowadays, language acquisition has become increasingly vital for academic and professional success, prompting a surge in interest in foreign language education in universities all around Mexico. This trend is particularly significant as it pertains to neurodivergent students, who may face unique challenges in traditional classroom settings. Neurodivergence encompasses a range of cognitive differences, including dyslexia and autism, which can affect how students process information, connect with people and adapt to new learning environments. Consequently, conventional or traditional teaching methods may not adequately support these learners, necessitating the implementation of adaptable teaching

strategies, and activities to foster inclusivity and support. Understanding the diverse needs of neurodivergent students is essential for creating effective learning environments. Professors usually find new methods and techniques to incorporate them into a nice or functional class but that is not enough. These students often struggle with executive functioning skills such as planning and organization, which can hinder their ability to engage with language learning effectively. Professors could focus on their students' strengths—such as creativity and unique problem-solving abilities, educators can tailor their approaches to better suit these learners. Besides, they can capitalize all their efforts with the use of techniques like multisensory teaching methods and visual aids, including mind mapping, have proven beneficial in enhancing comprehension and retention among neurodivergent students. Moreover, fostering an inclusive atmosphere requires educators to remain committed to ongoing professional development. By understanding neurodivergence and its implications for language acquisition, teachers can better guide their students through the complexities of learning a new language. This commitment not only benefits neurodivergent learners but also

enriches the classroom experience for all university students. Ultimately, adapting teaching strategies to accommodate neurodivergent perspectives is crucial for promoting an equitable educational landscape where every student could thrive in their language learning journey.

KEYWORDS: Learning, language, inclusion, neurodidactics and teaching

INTRODUCTION

Learning and speaking other languages is now essential for expanding opportunities in the academic and professional world. Consequently, interest in foreign language education has increased, with both educators and students motivated to raise their language skills. However, this learning process can present unique challenges, for many different reasons, but this article focuses particularly on the complications that neurodivergent students may present inside the classroom. Their different ways of processing information can lead to a more complex process of adaptation into new environments, where traditional teaching methods may not fully meet their needs. This article explores the challenges these students face and highlights the importance of adaptable teaching strategies to create a supportive and inclusive learning atmosphere.

For that reason, understanding and accommodating neurodivergent perspectives into the classroom is fundamental to foster inclusive learning environments, especially as language teachers. If one really pays attention to the students' needs, it would help teachers to create supportive classrooms and make the process of adaptability as easy as possible for them. Neurodidactics play an essential role in language teaching, helping to tailor instruction to diverse learning styles. As educators, keeping in constant learning and being prepared to guide and accompany the students through the process of improvement is a duty. However, before exploring strategies to achieve this objective, it is necessary to understand what neurodivergence stands for and how it impacts different models of language acquisition, which can vary significantly among students.

DEFINITIONS

Neurodiversity is a broad category conformed by two subcategories: neurodivergent and neurotypical people. It was conceived by the sociologist Judy Singer in the late 1990's. It seeks to promote the understanding of the huge diversity that exists concerning how people's brains work and process information, and instead of leading to discrimination, seeks to treat all of those differences simply as the diversity that characterizes all human beings. Specifically, the first subcategory centers on the description of a brain that generally functions and has behaviors and reactions that enters into what the majority considers or classifies as "standard".

On the other hand, individuals with neurodivergent minds are characterized because of the distinct manners in which they usually process and learn new information. Initially, the term “neurodivergent” was specifically applied to individuals with autism. However, its usage has significantly expanded over the years. Nowadays, according to Fenton and Krahn “high-functioning autism spectrum disorder, Asperger’s syndrome, attention deficit disorder, dyslexia, bipolar disorder and developmental dyspraxia” (as cited in Coffey & Lovegrove, 2023) have been incorporated into this concept. Therefore, now neurodivergence encompasses any consistent, structured deviation in brain functioning compared to the majority. It denotes individuals whose brains operate differently from what is known as “standard” or “typical”. Moreover, it usually manifests in various ways, ranging from subtle differences that often go unnoticed by most people to more pronounced variations that result in behaviors diverging from societal norms.

Neurodidactics, another key concept in this article, emerged as a nascent science in 1998 in Freiburg, seamlessly integrating insights from neuroscience, educational science, didactics, and psychology. This interdisciplinary field offers a profound understanding of brain-based learning and teaching methodologies that help to achieve an effective learning experience. Recent breakthroughs in neuroscience have revolutionized our approach to education, enabling a deeper comprehension of learners’ personalities and their drive to master foreign languages. Reaching the conclusion that the process of becoming an expert in a language is totally individual, since there is no specific way to learn or teach it. Furthermore, the background of each individual influences their brains, and as a result, the formation of their learning styles which causes the process of acquiring new information to be distinct in every aspect. In the words of Leo Anders (as cited in Apakina, Denisenko, Denisenko, Chistyakov, & Zetkina, 2020) “Neurodidactics is the art of organizing and improving education based on knowledge of brain structure and its functions, sensory preferences, differences in brain hemispheres, learning styles, reactions to stressful situations, and different types of memory [...]” Besides contributing with this understanding, it incorporates multiple sensory modalities in language instruction, such as utilizing both the left and right hemispheres of the brain simultaneously, with which individuals enhance their ability to absorb new vocabulary. For instance, verbal instruction targets the left hemisphere, while accompanying visualizations will engage the right hemisphere. Moreover, when various emotions are intertwined with the language learning process, specific language structures are formed in the brain, facilitating the creation of linguistic patterns. This dynamic approach not only accelerates vocabulary retention but also guards against forgetting, thereby optimizing the language learning experience.

IMPORTANCE OF APPLYING NEURODIDACTICS TO SUPPORT NEURODIVERGENT LEARNERS

It is important to be aware that the term *neurodiversity* is not an attempt to whitewash the suffering undergone by neurodiverse people or to romanticize what many still consider to be terrible afflictions. Rather, neurodiversity seeks to acknowledge the richness and complexity of human nature and of the human brain.

The work of Nobel Prize-winning biologist Gerald Edelman supports “The brain is in no sense like any kind of instruction machine, like a computer. Each individual’s brain is more like a unique rainforest, teeming with growth, decay, competition, diversity and selection” (as quoted in Cornwell, 2007). The use of ecological metaphors suggests an approach to teaching as well. After all, regular classroom teachers are far more likely to want a “rare and beautiful flower” in their classroom than a “broken” or “problem” child.

Nevertheless, it is impossible to deny the existence of it. In fact, research made by the professor and multi-award winning Kirby suggests that “one in six people are neurodivergent, and even with the increasing understanding and prevalence of neurodiversity within our global communities, it still marginalizes those who identify as neurodivergent from the rest” (2021, LinkedIn). Then, it can be inferred that although the term is increasingly known, neurodivergent people have struggled over the years to fit into a society that has often discriminated against them for being outside the ‘neuro-normative’ world. It also underscores the need for increased awareness, empathy, and understanding in all social spheres, including education. Hence, implementing new strategies that support not only neurodivergent students but also create a universally accommodating classroom, educators can foster a more inclusive atmosphere where every student feels valued. These efforts contribute to building a stronger foundation for positive educational experiences, promoting success for all learners.

CHALLENGES FACED BY NEURODIVERGENT STUDENTS IN THE CLASSROOM

Neurodivergent learners often encounter unusual challenges in regular classroom environments due to differences in sensory processing, and communication. As an example, autistic individuals might have difficulties at maintaining concentration or participating during lessons caused by the overwhelming feelings that crowded spaces, or loud noises can trigger. Similarly, those with sensory sensitivities may find classroom lighting, visual clutter, or unexpected sounds highly disruptive, impacting their ability to engage fully. Executive functioning challenges are also common, especially for those with ADHD, who may struggle with maintaining focus, or organizing their time for tasks. These challenges can be categorized into several key areas. Some of the said key areas are: mismatched expectations, social interaction difficulties, negative past school experiences, lack of

teachers' understanding, and low motivation/self-esteem. Recognizing these areas allows educators to develop more effective support strategies, making learning environments more inclusive for all students.

Traditional classroom teachers might have assumptions about how the activities should unfold, the way students are going to approach tasks, or certain behavioral expectations. When neurodiverse students don't align with these expectations, it can lead to misinterpretations or even sanctions, as teachers may view their actions as noncompliance or lack of effort. This is called *the hidden curriculum*. Alsubaie (2015), defines it as “a term used to describe the unwritten, unofficial, unintended, and undocumented life lessons and virtues that students learn while in school.” (quoted in Sulaimani and Gut, 2019). Nevertheless, neurodiverse students do not always understand or catch these unspoken rules. In classes, it translates to difficulties at comprehending lessons, the way they are expected to relate to their peers and how they should express themselves according to these “rules.” For neurodiverse students, navigating this hidden curriculum can lead to feelings of isolation, frustration, or confusion, making it essential for educators to explicitly clarify expectations and promote an inclusive environment that values diverse ways of thinking and interacting.

Connected to that, neurodivergent students might face social barriers, thanks to differences in communication styles as they are often less attuned to the unwritten social rules their peers naturally follow. Therefore, there can be misunderstandings or exclusion from their peers and even teachers in some cases. These challenges make it difficult for neurodivergent students to build rapport, engage fully with activities, or feel comfortable participating in lessons. Even if we make every effort to include each of our neurodiverse students, they might feel skeptical at first because of their past negative experiences. Whether it is for a lack of educational support, or overly strict educational expectations, neurodiverse students might have already developed a negative perception of school and face internal barriers that make engagement more challenging.

When all of these factors are repeatedly unmet, it can contribute to low self-esteem and therefore low motivation. Research, such as Jane Coffey's study at Curtin University, has demonstrated that neurodivergent students often adjust their academic and career expectations downward because of these factors. Additionally, the need to “mask” or hide their neurodiverse traits to conform to neurotypical norms can further contribute to a sense of isolation. This masking may involve suppressing natural behaviors, adapting communication styles, or downplaying their needs, which can be emotionally exhausting. Over time, it can lead students to withdraw socially and disengage from expressing their struggles, prioritizing blending in over seeking support. This cycle underscores the importance of fostering environments where neurodivergent students feel safe to be themselves and encouraged to pursue their full potential without compromising their identity.

HOW TO IMPROVE IT

Integrating inclusive practices for neurodiverse students in regular education classrooms is crucial to provide them with proper learning opportunities. Acknowledging neurodiversity as any other type of human diversity is a way of stimulating acceptance towards learners. Just as differences in culture, language, and other aspects of life are accepted across the world, neurodiversity should be welcomed and appreciated since it brings plenty of unique perspectives and strengths to the educational environment. Valuing these differences not only benefits neurodivergent students but also fosters a more inclusive classroom culture where all students can learn from each other's experiences and viewpoints, enhancing empathy and collaboration.

To be able to create an inclusive classroom environment, establishing a strong connection and positive relationship with neurodiverse students is essential. According to research conducted by Ker and Van Gorp (2023), learners tend to feel more comfortable and secure when they have a real and meaningful relationship with their teachers. Additionally, they appreciate when teachers show understanding and consideration for their individual needs. Building such a bond with them could help not only to provide them with a safe space to be themselves, but also helps educators gain insights into the unique challenges and needs of each student. By creating these relationships, teachers can create a foundation for trust and support that enables neurodiverse students to succeed academically, socially and emotionally in the classroom. This foundation encourages students to participate more actively, take risks in their learning, and feel valued as part of the classroom community.

Incorporating neurodidactics principles and techniques into ESL classrooms can remarkably improve inclusion of neurodiverse students by adapting the teaching approaches selected to line up with a wide range of cognitive processing styles. Neurodidactics encourages the use of multisensory learning strategies, which can involve incorporating visual aids, hands-on activities, auditory materials, and structured routines into lessons. By engaging multiple senses, educators can create a more dynamic learning environment that accommodates diverse neurological needs, ultimately enhancing the language acquisition process. This approach not only helps neurodiverse students grasp new concepts more effectively but also fosters a sense of belonging and participation within the classroom. Furthermore, by tailoring instruction in this way, teachers can cultivate a richer learning experience that benefits all students, regardless of their learning styles.

USEFUL TOOLS

The practice of differentiating instruction for the neurodiverse brain will be referred to as *positive niche construction*. This is an extraordinary tool that could help language teachers become more aware of all the aspects needed to achieve inclusiveness in the

classroom environment. The term *niche construction* is used to describe an emerging phenomenon in the understanding of human evolution.

The following are components of positive Niche Construction:



Image 1. (Stoner, J., 2023)

Strength awareness: Perhaps the most important tool we can use to help build a positive niche for the neurodiverse brain is our own rich understanding of each student’s unique strengths. By recognizing and celebrating these individual talents, educators can create an environment that promotes confidence and fosters a sense of belonging. The positive expectations that we carry with us significantly contribute to enriching a student’s “life space,” encouraging them to engage more fully in their learning experiences. This awareness not only empowers students to embrace their abilities but also helps them navigate challenges with resilience.

Positive role models: Children are influenced by the adults they see in their daily lives. Scientists suggest that this may be due to the existence of “mirror neurons.” Students with learning disabilities ought to learn about the lives of people who also had learning disabilities and became successful in their chosen careers, such as inventor Thomas Edison.

Assistive Technologies and Universal Design for Learning: The vast expansion of emerging technology over the past few decades has provided teachers with many innovative tools for differentiating instruction for students with special needs. These tools allow students to derive knowledge and engage in activities previously inaccessible to them. Assistive technologies cover a wide range of devices and methodologies, including wheelchairs, grab bars, text-telephones, large-print and Braille reading materials, sign language, hearing aids and so on.

Strength-Based Learning Strategies: There are multiple learning strategies that may be helpful for students with emotional and behavioral disorders. Some of them

comprise the frequent use of praise which encourages students to keep participating, give feedback constantly and hold up positive behavior. Furthermore, instructors should provide enough tools that help students to evaluate themselves during the course. At the end, these actions will demonstrate an improvement in their academic and social performance.

Enhanced human resources: One of the most essential parts of the positive Niche Construction is to build a community where students can feel supported and accompanied by their teachers. It is important that instructors establish from the beginning what they expect students to do, whether it be related to behavior, communication, rewards or consequences. Sometimes, it would be necessary to seek support from outside the classroom, with specialists on the topic that could contribute to the purpose, such as: mental health professionals, administrators, the school nurse, and the students' families. Whenever teachers implement this in their courses, they are developing what Suter and Bruns called "*wraparound*" which is an "approach to meeting the unique needs of each individual student." (Armstrong, T., 2012)

Positive Career Aspirations: It is crucial to guide students through the process of choosing a profession. According to several studies, a great quantity of people with behavioral disorders tend to drop out of school or get jobs with lower salaries than the rest of the population. For that reason, giving them appropriate tools and guidance to develop and strengthen their own abilities will help them to follow what feeds best for each one of them.

Environmental modifications: A school that is organized, well-structured with a positive and predictable environment will provoke in people with emotional disorders a sense of confidence that is important for them to focus and hence to learn easier.

CONCLUSION

This text aims to understand the importance of teaching languages to neurodivergent students to promote the same possibilities of learning for any person. Fostering an inclusive educational environment for neurodiverse students is not just a moral imperative, but a vital necessity for enriching the learning experience for all. By acknowledging the unique strengths and challenges that neurodivergent learners face, educators can create a classroom culture that promotes understanding, empathy, and collaboration. Also, it helps to visualize all the situations that neurodivergent students deal with, and how to help them to make their academic path easier. Through this writing, the authors try to give enough information to teachers in order to improve their techniques and ways to approach this diversity of students while teaching them. As we attempt to break down barriers and create supportive niches within our classrooms, we not only empower neurodiverse students to grow academically and socially, but also cultivate a richer, more diverse educational landscape. We need to keep in mind the diversity of skills to appreciate differences and prepare them for an inclusive society.

REFERENCES

Ker, G., & Van Gorp, R. (2023). Embracing Neurodiversity: Supporting Learners to Success. *Scope Contemporary Research Topics (Work-based Learning)*, 5, 36-45.

Retrieved on October 26th, 2024 from: <https://doi.org/10.34074/scop.6005003>

Sulaimani, M. F., & Gut, D. M. (2019). Hidden Curriculum in a Special Education Context: The Case of Individuals With Autism. *Journal Of Educational Research And Practice*, 9(1). Retrieved on October 27th, 2024 from <https://doi.org/10.5590/jerap.2019.09.1.03>

Coffey, J., & Lovegrove, E. (2023). More Career Development Learning for Neurodivergent Tertiary Education Students: A Case Study. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 14(2), 1-15.

Kirby, A. (2021). Is Neurodiversity coming out in 2021?...and should we have to? Neurodiversity 101. <https://www.linkedin.com/pulse/neurodiversity-coming-out-2021-should-we-have-prof-amanda-kirby/>

Center for Innovation in Teaching and Learning. (2024). *Supporting the Needs of Neurodivergent Students*. <https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/inclusive-teaching-practices/supporting-the-needs-of-neurodivergent-students#:~:text=In%20today%27s%20diverse%20classrooms%2C%20adopting,advantageous%20for%20the%20whole%20class>

Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. ASCD.

Apakina, L. V., Denisenko, V. N., Denisenko, A. V., Chistyakov, A. V., & Zetkina, A. V. (2020). Neurodidactics in foreign languages teaching (for example in Russian as a foreign language). *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research* Jan-Mar, 10(1).

Hamilton, L. G., & Petty, S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in psychology*, 14, 1093290.

Moravcová, L., & Maďarová, L. (2016). Neurodidactics and its utilization in the field of language teaching. *W E. Horská, Z. Kapsdorferová, M. Hallová (red.), International Scientific Days*.

Resnick, A. (2021). What Does It Mean to Be Neurodivergent?. *Verywell Mind. MENTAL HEALTH AZ*.

Stoner, J. (2023, November 28). *Niche Construction: Cultivating Positive Learning Environments for All Students*. <https://jrседtherapy.tutorbird.com/Blog?PostID=7663>

LA FONÉTICA DE LOS SONIDOS INICIALES S, C, Z; SONIDOS FINALES A, O, E, I, U, Ü; Y TONOS CON ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y RECURSOS TECNOLÓGICOS

Fecha de aceptación: 24/01/2025

Mtra. Ana Isabel De León Sangabriel

Universidad Veracruzana, México
ORCID: 0009-0000-6321-9999

Mtra. Fengfei Wang

Universidad Veracruzana, México
ORCID: 0009-0007-7220-8133

Dra. Elvitz de los Ángeles Gutiérrez Vázquez

Dra. Universidad Veracruzana, México
ORCID: 0000-0002-8539- 5317

aprendizaje interactivo. La fonética es una base fundamental en el aprendizaje del chino, ya que permite a los estudiantes establecer una comprensión sólida tanto del sistema de escritura como de la práctica oral. Esto ayuda a que los estudiantes puedan comunicarse de manera más efectiva. La introducción de herramientas tecnológicas ha hecho posible que los métodos de enseñanza evolucionen, mejoren y puedan incorporar más elementos a una instrucción universitaria; promoviendo un aprendizaje más dinámico y personalizado. Se ha agregado una propuesta de aplicación para estudiantes Universitarios de chino básico A1 en México, con el uso de la tecnología y el sustento de enfoques pedagógicos. El desafío constante de innovar, motivar y consolidar el aprendizaje de lengua se ve culminado en toda planificación adecuada y el uso de herramientas apropiadas, los estudiantes del Centro de Idiomas pueden desarrollar una base sólida en la fonética china, permitiéndoles avanzar hacia un dominio completo del idioma. La combinación de estrategias pedagógicas innovadoras y recursos tecnológicos representa una oportunidad para transformar la enseñanza de idiomas en una experiencia dinámica y efectiva.

RESUMEN: La enseñanza de la fonética del chino en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana enfrenta retos significativos, principalmente debido a las diferencias estructurales entre el español y el chino. Los estudiantes se deben aprender sonidos iniciales como s, c, z y vocales finales como a, o, e, i, u, ü, así como con los cuatro tonos que caracterizan al chino. Estos elementos requieren una atención especial para asegurar que los estudiantes logren una pronunciación clara y comprensible. Además, es esencial implementar estrategias pedagógicas efectivas y aprovechar recursos tecnológicos actuales para enriquecer la práctica docente y facilitar un entorno de

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de chino, aprendizaje, idiomas, enfoques pedagógicos y tecnología en clases de idiomas.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la enseñanza de la fonética de la lengua china presenta un desafío significativo para estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, México; debido a las diferencias fundamentales entre el español y el chino. Un ejemplo de ello puede ser: los sonidos iniciales *s, c, z*, las vocales finales *a, o, e, í, u, ü* y los cuatro tonos característicos del chino requieren una atención especial para poder enseñar y/o aprender de tal forma que sea posible garantizar una pronunciación clara y comprensible. Es importante además considerar estrategias pedagógicas y el uso de recursos tecnológicos actuales para enriquecer nuestra práctica docente y así consolidar la implementación de este tema en un entorno efectivo e interactivo.

Una base fundamental en el aprendizaje del idioma chino es el uso de la fonética, ya que permite a los estudiantes construir una comprensión sólida tanto en el sistema de escritura como en la práctica oral, de modo que los estudiantes puedan comunicarse de manera más efectiva. Además, la introducción de herramientas tecnológicas ha revolucionado los métodos de enseñanza, permitiendo un aprendizaje más dinámico y personalizado.

Enfoques pedagógicos

1. Comprensión auditiva y visual

*“La comprensión auditiva es un factor esencial a la hora de estudiar una lengua, considerándose el elemento del que parte el aprendizaje”*¹. La enseñanza adecuada de la fonética requiere que los estudiantes escuchen y practiquen los sonidos, sino que también observen cómo se articulan. Para ello, el uso de videos educativos es una labor indispensable ya que a través de ellos los estudiantes pueden ver los movimientos de los labios y la posición de la lengua ambas cosas resultan ser una dinámica esencial para mejorar los resultados de nuestra praxis. Además, la repetición auditiva y el reconocimiento de patrones ayudan a reforzar el aprendizaje. Estas técnicas pueden complementarse con grabaciones de hablantes nativos, permitiendo a los estudiantes practicar por imitación. La creación de pequeños videos, de TikTok, de audios en la Global Chinese Learning Plataform, etc. Podrían incluirse para asegurar la práctica de estos sonidos y su producción oral. Estos recursos son muy importantes debido a que los estudiantes universitarios se encuentran ya familiarizados con ellos y atienden al tiempo de atención de los alumnos de Chino que asisten al Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana.

¹ Castellano García, C. (2022). *La comprensión auditiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés*. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/27514>

2. Análisis contrastivo

“Análisis contrastivo, grupos nominales, lingüística de corpus, tertia comparationis, lingüística sistémica-funcional”². Por eso es muy importante comparar los sonidos del idioma chino con los del español esto puede ayudar a los estudiantes a identificar mejor las similitudes y también las diferencias, por ejemplo:

- El sonido *s* del chino es similar a la “s” en español.
- El sonido *c* se asemeja al sonido “ts” de palabras como “ encima”.
- El sonido *z* es comparable a “dz” en palabras como “pizza”.
- El sonido *a, o, i, u* es sinónimo al español.
- En chino, la “e” se pronuncia con la boca ligeramente abierta, la lengua hacia atrás, el sonido es profundo y más bajo. En español, la “e” se pronuncia con la boca más plana, la lengua hacia adelante, y el sonido es más alto y brillante.

El estar comparando los diferentes sonidos ayudará a los estudiantes a superar posibles interferencias fonéticas además se pueden realizar cuadros comparativos para que estas diferencias puedan ser presentadas de manera llamativa y los estudiantes puedan identificarlas con mayor facilidad.

El realizar este tipo de actividades facilitará la comprensión visual y conceptual al mismo tiempo, que puede capitalizar e integrar nuestra práctica fonética previa.

3. Práctica sistemática

Algunas combinaciones clave de sílabas requieren una atención especial, por lo que es fundamental practicar la combinación de sonidos iniciales y finales para ayudar a los estudiantes a concentrarse mejor en estos sonidos. Por ejemplo, se pueden diseñar actividades como lectura en voz alta, creación de videos cortos, emparejamiento de imágenes y sonidos, dictados u otros ejercicios tradicionales. Estas actividades no solo mejoran la expresión oral de los estudiantes, sino que también refuerzan sus habilidades de expresión escrita. Un ejemplo sería utilizar **Canva** para crear tarjetas atractivas con sonidos iniciales como **s, c, z**, vocales finales **a, o, e, i, u, ü**, y los cuatro tonos, además de una tarjeta para el tono neutro. Luego, un estudiante toma una tarjeta con un sonido inicial, otro con una vocal final y otro con un tono. El maestro o una grabación lee un pinyin y los estudiantes deben formar rápidamente el pinyin correspondiente. Esta práctica repetida no sólo hace la actividad más divertida, sino que también aumenta el interés de los estudiantes, ayudándolos a consolidar de manera más efectiva el conocimiento fonético adquirido.³

2 González, M. (2023). Análisis contrastivo de las funciones de los grupos nominales conformados por sustantivo y adjetivo en español y francés. *OGIGIA-Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 33, 27-44. <https://revistas.uva.es/index.php/ogigia/article/view/6373/5195>

3 Basado en: Autor(es). (Año). *Título del documento*. Recuperado de <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/sistematizacion-taller.pdf>

4. El uso de las emociones

Una de las técnicas para fortalecer la comprensión y el uso de las vocales en chino es el manejo de las emociones. Por ejemplo, la vocal final **a**, cuya pronunciación requiere abrir la boca. Cuando una persona se siente muy sorprendida, también abre la boca, con una expresión facial exagerada, y emite el sonido “jah!”, que es precisamente el sonido de la vocal **a**. Otro ejemplo es al introducir los tonos, ya que hay cuatro tonos en chino. El primer tono es alto y plano, el segundo tono sube como un avión despegando, el tercer tono baja primero y luego sube, como la sensación de un paseo en montaña rusa, primero bajo y luego alto, y el cuarto tono baja rápidamente, como un avión aterrizando, con un tono alto y corto, similar a un buen ánimo que de repente cae.⁴

Los estudiantes pueden mejorar en gran manera su práctica y su producción oral a través del uso de las emociones.⁵

5. Aprendizaje basado en juegos

Incorporar juegos interactivos, como tarjetas de memoria o concursos de pronunciación, hace que el aprendizaje sea más atractivo y motivador. Estas actividades no sólo impulsan la participación activa de los estudiantes de Chino del Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, sino que también disminuyen su ansiedad o frustración por cometer errores. Existen plataformas como: Global Chinese Learning Platform o aplicaciones como: HelloChinese que permiten a los estudiantes recibir evaluaciones en tiempo real sobre su pronunciación, mejorando así la efectividad del aprendizaje. Además, que al hacerlo ayudan al profesor a realizar su praxis docente de una manera más eficiente. Definitivamente los juegos interactivos en clase se pueden incorporar y resultan benéficos, útiles e incluso memorables.⁶

Un ejemplo de ello puede ser que al usar Canva para crear tarjetas con las consonantes iniciales s, c, z y las vocales a, o, e, i, u, ü, junto con tarjetas de pinyin que combinan estos sonidos y tonos, y organizar competiciones de pronunciación, el aprendizaje se hace más dinámico y estimulante, lo que aumenta la motivación.

Así que tarjetas de memoria, concursos de pronunciación, narrar historias; entre otros fomentan la participación, colaborativa, y social; al mismo tiempo que como se ha mencionado generan emociones positivas ante el miedo, la frustración o inseguridad debido a que estudiantes no se sienten evaluados al “jugar” como ellos le llaman a utilizar esta clase de herramientas.

4 Basado en: Hewitt-Ramírez, N., Rueda Prada, C. M., Vega Ruiz, Á. M., Alarcón Jordán, M. A., Velandia Archila, S. P., & Villamil Huertas, R. D. P. (2023). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de educación básica primaria. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 45-63. <https://doi.org/10.21500/22563202.5681>

5 Ayala Álvarez, J. M., Moro Fraile, S., & Germain Martínez, F. J. (2024). Impacto del método de repetición espaciada (Anki) en el Grado de Medicina: Estudio piloto. *RIECS: Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 9(2), 2-9. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2024.9.2.447>

6 Basado en: Fundación Bosco Global. (2021). *Manual de aprendizaje basado en juegos: Jóvenes por la transformación social a través de procesos de gamificación y aprendizaje basado en juegos*. Recuperado de <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2024/01/MANUAL-DE-APRENDIZAJE-BASADO-EN-JUEGOS.pdf>

6. Repetición espaciada

La repetición espaciada es una de las técnicas que nos permite reforzar la memoria a largo plazo, consiste en la creación de palabras frases y listas de combinaciones de sonidos iniciales finales y tonos que permiten a los estudiantes practicar de manera constante y gradual. Hoy en día existen algunas plataformas como Quizlet, y Canva que nos pueden ayudar a generar tarjetas de aprendizaje personalizadas.

El ayudar a los estudiantes a generar conocimiento significativo, personalizado, que pueda ser aplicable y útil a sus necesidades y/o experiencias comunicativas permite el desarrollo de habilidades y hábitos que lleva a los estudiantes lograr la autonomía mientras consolidan lo aprendido.⁷

Recursos tecnológicos actuales

1. Aplicaciones móviles

Existen diferentes aplicaciones móviles que pueden convertirse una herramienta indispensable ya que ofrecen servicios interactivos en donde los estudiantes podrán practicar su pronunciación las combinaciones de vocales y diferentes tonos.

2. Plataformas de aprendizaje en línea

Algunos de los beneficios son que ofrecen retroalimentación que permite a los estudiantes practicar la pronunciación de manera visual y en tiempo real, grabando y verificando si la pronunciación es correcta. Estas Plataformas **Global Chinese Learning Platform**⁸ generalmente incorporan elementos de gamificación, lo que ayuda a aumentar el interés y la motivación de los estudiantes.

3. Software de reconocimiento de voz

También existen softwares de reconocimiento de voz. Tales como Google translate y herramientas que reconocen la voz por ejemplo **HelloChinese** estas permiten a los estudiantes grabar, evaluar y compartir su pronunciación con otros estudiantes fomentan además la autonomía del aprendizaje y permite recibir retroalimentación directa de tutores nativos.

4. Recursos audiovisuales

Hoy en día existen plataformas como YouTube que ofrecen tutoriales detallados de fonética donde los expertos explican las diferencias los matices los tonos de los sonidos iniciales finales del idioma chino. Incluyen además ejemplos reales de hablantes nativos,

7 Gómez, M. L., & Pérez, J. F. (2021). La repetición espaciada como técnica de aprendizaje en la adquisición de vocabulario del idioma francés. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 45-60. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3286/7506>

8 <https://www.chinese-learning.cn/#/web/adult/mandarinLearnDetail?obj=b&type=sm&isMhk=true>

además existen documentales, canciones, cortometrajes de TikTok que pueden integrarse para enriquecer el aprendizaje no sólo auditivo sino social y cultural de la lengua.

Desarrollo Teórico de la Clase

1. Calentamiento

El calentamiento busca preparar mental y emocionalmente a los estudiantes para la lección mientras los introduce a los conceptos básicos. Se comienza saludándolos en chino para promover un ambiente inmersivo, seguido de la reproducción de una canción educativa que resuma las iniciales y finales del pinyin. Esto permite a los estudiantes familiarizarse con los sonidos del idioma de manera lúdica y musical. A través de preguntas interactivas, se fomenta la reflexión comparativa entre el sistema fonético chino y el español, destacando similitudes y diferencias clave. Este paso crea un puente que ayuda a los estudiantes a comprender los fundamentos de la pronunciación en chino.

2. Exploración Guiada

(1) Aprendizaje de las iniciales s, c, z

Se introduce la pronunciación de las iniciales s, c y z mediante el uso de videos educativos que muestran claramente los movimientos de la boca y la lengua en la plataforma "Global Chinese Learning Platform" ⁹. Esto ayuda a los estudiantes a visualizar cómo producir estos sonidos específicos. Luego, se practica la pronunciación de palabras simples que contengan estas iniciales, acompañadas de canciones que refuercen el aprendizaje de forma divertida. Durante esta etapa, el docente proporciona corrección interactiva para garantizar que los estudiantes logren una pronunciación precisa.

(2) Aprendizaje de las finales a, o, e, i, u, ü

Igual de manera entra la plataforma "Global Chinese Learning Platform" ¹⁰ se presentan las finales mediante videos que explican cómo producir cada sonido. Los estudiantes imitan los sonidos y combinan iniciales y finales utilizando un cuadro interactivo que muestra ejemplos como "sa, se, si". Esta práctica guiada les ayuda a desarrollar fluidez en la combinación de sonidos y a familiarizarse con las estructuras básicas del pinyin.

(3) Aprendizaje de Tonos

Se introduce el concepto de los cuatro tonos del mandarín y el tono neutro usando la vocal "a" como ejemplo. Igual usando la plataforma "Global Chinese Learning Platform" para los estudiantes practican cada tono con gestos manuales o movimientos de cabeza para visualizar las curvas tonales. Posteriormente, amplían esta práctica con otras vocales (o, e, i, u, ü) para consolidar su comprensión. La

⁹ <https://www.chinese-learning.cn/#/web>

¹⁰ <https://www.chinese-learning.cn/#/web>

lección incluye una canción educativa sobre los tonos, un juego de Wordwall ¹¹, lo que facilita la memorización y refuerza la correcta entonación. Ejercicios rápidos de repetición permiten a los estudiantes aplicar inmediatamente lo aprendido.

4. Práctica controlada

Se finaliza la lección con los ejercicios de lectura en el que los estudiantes pronuncian palabras en pinyin, consolidando las combinaciones de iniciales y finales. Los estudiantes utilizan la plataforma Wordwall y la aplicación HelloChinese para practicar pinyin, incluyendo la pronunciación de los sonidos iniciales S, C, Z, las finales a, o, e, i, u, ü y los tonos.

5. Retroalimentación

En la presentación repasando los sonidos iniciales s, c, s y finales a, o, e, i, u, ü junto con los tonos. Después escucha la canción zcs y la canción de los tonos. Después estos repasos uso su celular practicarán estos alfabetos y tonos. jugarán un juego se llamado “Encuentra a tu amigo”, los estudiantes trabajan en equipo para formar combinaciones correctas de iniciales y finales usando tarjetas. Finalmente, los estudiantes completan una hoja de trabajo en Worksheets que refuerza las habilidades de pronunciación y el uso de tonos aprendidos durante la clase. Este ejercicio refuerza las habilidades aprendidas a la vez que fomenta la interacción social y la colaboración.

6. Tarea

Realizarán una prueba de HelloChinese en pronunciaciones.

Este enfoque garantiza un aprendizaje estructurado y progresivo, promoviendo la participación y el uso de recursos variados para facilitar la comprensión y retención.

Implementación en el aula

1. Calentamiento (5 minutos)

- **Saludo e introducción**
 - Se saludarán a los estudiantes en chino ocupando: “¿Nǐmen hǎo ma?” (你们好吗) para invitarlos a responder de manera sencilla.
- **Reproducción de la canción bpmf song:**
 - Los estudiantes escucharán la canción para familiarizarse con la estructura básica y el ritmo del pinyin, enfocándonos en la comprensión auditiva y visual de los alumnos para mejorar el rendimiento de estos.

¹¹ <https://wordwall.net/resource/61149175/%E5%8D%95%E9%9F%B5%E6%AF%8D%E5%A3%B0%E8%B0%83%E5%88%86%E7%B1%BB>

- **Preguntas interactivas**

- Ocuparemos el análisis contrastivo para que los alumnos relacionen las diferentes pronunciaciones del alfabeto chino con el español, facilitando la comprensión del primero mencionado con las siguientes preguntas:
 - ¿Cuántas iniciales y finales tiene el pinyin?
 - ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre las letras del pinyin y las del español?

2. Exploración guiada (20 minutos)

(1) Aprendizaje de las iniciales s, c, z (5 minutos)

- **Presentación en PPT y videos interactivos :**

- Para comenzar, se mostrarán videos del sitio web “Global Chinese Learning Platform” donde explican la pronunciación de **s, c, z**, abordando el análisis contrastivo, la comprensión auditiva y visual, junto con la repetición espaciada para mejorar el rendimiento de la clase.
- Se analizarán detenidamente los movimientos de la boca y la lengua mostrados en el video, combinando la comprensión auditiva con el análisis contrastivo, antes de proceder a la repetición espaciada.

- **Corrección interactiva**

- En esta etapa corregiremos los errores de pronunciación que puedan surgir, reforzando los conocimientos adquiridos hasta el momento a través de prácticas sistemáticas y enfocadas.

(2) Aprendizaje de las consonantes finales a, o, e, i, u, ü (10 minutos)

- **Videos didácticos e imitación**

- Se mostrarán videos que explican la pronunciación de la fonética de las consonantes finales. Pasado eso, los estudiantes imitarán cada sonido; utilizando así el análisis contrastivo, la comprensión auditiva y visual, junto con la repetición espaciada y el uso de las emociones.

3. Aprendizaje de los tonos (5 minutos)

- **Explicación de los gestos**

- Utilizaremos a la vocal “a” como ejemplo para enseñar los cuatro tonos y el tono neutro. Ocupando así el análisis contrastivo, la comprensión auditiva y visual, junto con la repetición espaciada y el uso de las emociones de manera efectiva para elevar la productividad del aula.
- Los estudiantes realizarán los tonos ocupando gestos manuales o movimientos de cabeza para entender mejor las curvas tonales. Fomentando así el análisis contrastivo, la repetición espaciada, junto con la comprensión auditiva y visual.

- **Ampliación con otras vocales**

- Se ocuparán los tonos con las otras vocales (o, e, i, u, ü), utilizando la misma metodología.

4. Práctica controlada (25 minutos)

- Se utilizará la plataforma Global Chinese Learning Platform para practicar la fonética y los tonos asociados a las palabras “赞” y “在”. Los estudiantes repetirán las palabras y los gestos, siguiendo el ejemplo del maestro. A continuación, practicarán otras palabras en la plataforma. Posteriormente, los estudiantes utilizan la plataforma Wordwall y la aplicación HelloChinese para practicar pinyin, incluyendo la pronunciación de los sonidos iniciales S, C, Z, las finales a, o, e, i, u, ü y los tonos.
- Integrando así la tecnología con la práctica activa, utilizando herramientas digitales para la enseñanza del chino. combinando la repetición y la imitación (gestos y pronunciación) con ejercicios en aplicaciones que refuerzan la pronunciación y el reconocimiento de caracteres, promoviendo el aprendizaje multimodal.

5. Retroalimentación (9 minutos)

- Al combinar canciones, presentaciones interactivas, juegos y plataformas digitales podemos reforzar la pronunciación y conocer más a fondo la estructura del pinyin. Al cantar las canciones relacionadas con los sonidos iniciales z, c, s y los tonos, se aprovecha la repetición melódica. Por último, las presentaciones en PowerPoint consolidan la asociación visual y auditiva, ofreciendo un enfoque que utiliza prácticas sistemáticas bien estructuradas que nos permiten trabajar con los elementos clave del pinyin.

- **Juego de combinación de sonidos**

- A través del juego “Buscar amigos”, se practica colaborativamente el formar combinaciones de pinyin con las consonantes iniciales, finales y tonos, se fomenta el aprendizaje dinámico. Finalmente, los ejercicios de LiveWorksheets, ofrecen retroalimentación inmediata, reforzando la autonomía del alumno. Este enfoque basado en juegos aumenta la motivación y facilita el aprendizaje activo.

6. Reforzamiento (1 minuto)

Se les solicitará a los estudiantes resolver la “Prueba de Pronunciación y Escritura” para repasar los temas vistos en clase, como los sonidos iniciales, tonos y combinaciones de pinyin. Fomentando la comprensión auditiva con el análisis contrastivo junto con la repetición espaciada, brindando retroalimentación inmediata, reforzando la memoria a largo plazo, además de permitirles identificar áreas de mejora, consolidando su conocimiento de manera autónoma.

Criterios de Evaluación

1. Reconocimiento de sonidos y tonos

- Identificar con precisión los sonidos iniciales /z/, /c/, /s/, y las vocales /a/, /o/, /e/, /i/, /u/, /ü/.
- Diferenciar los cuatro tonos del mandarín y el tono neutro.
- Distinguir palabras que varían únicamente por los sonidos iniciales /z/, /c/, /s/, las vocales /a/, /o/, /e/, /i/, /u/, /ü/ y los tonos en pinyin (por ejemplo: 擦 /cā/ y 杂 /zá/).

2. Pronunciación correcta de fonemas y tonos

- Producir los sonidos del chino de manera clara y comprensible, cuidando las diferencias con el español.
- Utilizar adecuadamente los cuatro tonos sin cometer errores como la entonación plana.
- Reproducir combinaciones de sílabas con sonidos desafiantes para hispanohablantes (ejemplo: «caī» frente a «zī»).

3. Fluidez en la pronunciación

- Leer palabras y frases breves compuestas por las consonantes iniciales /s/, /c/ y /z/, manteniendo una pronunciación y entonación correctas.
- Hablar con fluidez en actividades básicas como saludos o presentaciones, evitando interrupciones debidas a inseguridades en la pronunciación.

4. Uso práctico de la pronunciación

- Demostrar habilidades fonéticas en ejercicios prácticos como simulaciones de diálogos o actividades interactivas.
- Lograr que compañeros o hablantes nativos comprendan sus expresiones orales básicas.

Métodos de Evaluación

1. Ejercicios de comprensión auditiva

- Actividades donde los estudiantes escuchen palabras o frases y seleccionen las opciones correctas según el tono o sonido.
- Uso de herramientas digitales como Quizizz o LiveWorksheets para evaluar tonos y fonemas.

2. Lectura supervisada

- Prácticas de lectura de pinyin donde se evalúe la precisión en los sonidos y tonos.

- Corrección inmediata por parte del docente para reforzar la correcta pronunciación.

3. Grabaciones individuales

- Los estudiantes graban su pronunciación de palabras, frases o diálogos cortos.
- Las grabaciones son revisadas para evaluar claridad, uso de tonos y ritmo.

4. Actividades dinámicas y colaborativas

- Juegos que relacionen sonidos con su representación en pinyin.
- Representaciones de situaciones reales (como compras o presentaciones) en diálogos grupales.

5. Observación continua

- Evaluación del desempeño durante las clases mediante ejercicios prácticos.
- Uso de aplicaciones tecnológicas, como Duolingo o Hellochinese, para mejorar la pronunciación.

6. Presentación oral final

- Una exposición breve en la que el estudiante utilice un vocabulario básico, demostrando buena pronunciación y control tonal.

Beneficios del enfoque fonético propuesto dentro del aula

Implementar estrategias pedagógicas junto con recursos tecnológicos modernos ofrece varios beneficios:

- **Personalización del aprendizaje:** Los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo y concentrarse en áreas que les resulten más desafiantes.
- **Mayor motivación:** Las herramientas tecnológicas hacen que el proceso de aprendizaje sea más atractivo y divertido.
- **Desarrollo integral:** Los estudiantes no sólo mejoran su pronunciación, sino también su comprensión auditiva, confianza y habilidades tecnológicas.
- **Alta eficiencia:** Los profesores pueden crear planes de lecciones más interesantes en menos tiempo.
- **Dinamicidad:** Favorece la representación de conceptos y procesos, permitiendo superar de manera eficaz los puntos difíciles de enseñanza.
- **Interactividad:** Los estudiantes participan más, aprenden de manera más proactiva y, al crear un entorno reflexivo, se favorece la formación de nuevas estructuras cognitivas.
- **Repetibilidad:** Favorece superar los puntos difíciles en la enseñanza y ayuda a superar el olvido de manera eficaz.

- **Mejora de la capacidad** para realizar múltiples tareas de manera eficiente.
- **Desarrollo de habilidades** digitales que preparan a los estudiantes para el mercado laboral.
- **Aumento de la efectividad del aprendizaje**, ya que permite ofrecer nuevos enfoques y perspectivas mientras satisface diversas necesidades de los alumnos.

Conclusión

La enseñanza de la fonética del chino, incluyendo las consonantes iniciales, vocales finales y tonos, puede ser un proceso desafiante pero gratificante si se utilizan enfoques pedagógicos efectivos y recursos tecnológicos actuales. Al integrar métodos tradicionales con tecnologías modernas, se crea un entorno de aprendizaje interactivo que motiva a los estudiantes a mejorar su pronunciación y comprensión del idioma. Este enfoque garantiza no sólo la retención de conocimientos, sino también una experiencia de aprendizaje enriquecedora y significativa.

Con una planificación adecuada y el uso de herramientas apropiadas, los estudiantes del Centro de Idiomas pueden desarrollar una base sólida en la fonética china, permitiéndoles avanzar hacia un dominio completo del idioma. La combinación de estrategias pedagógicas innovadoras y recursos tecnológicos representa una oportunidad para transformar la enseñanza de idiomas en una experiencia dinámica y efectiva.

REFERENCIAS

Ayala Álvarez, J. M., Moro Fraile, S., & Germain Martínez, F. J. (2024). Impacto del método de repetición espaciada (Anki) en el Grado de Medicina: Estudio piloto. *RIECS: Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 9(2), 2-9. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2024.9.2.447>

Baidu Zhidao. (n.d.). 关于拼音学习的有效方法有哪些? Recuperado el 7 de enero de 2025, de <https://zhidao.baidu.com/question/500077043293313404.html>

Basado en: Hewitt-Ramírez, N., Rueda Prada, C. M., Vega Ruiz, Á. M., Alarcón Jordán, M. A., Velandia Archila, S. P., & Villamil Huertas, R. D. P. (2023). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de educación básica primaria. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 45-63. <https://doi.org/10.21500/22563202.5681>

Castellano García, C. (2022). *La comprensión auditiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés*. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/27514>

Fundación Bosco Global. (2021). *Manual de aprendizaje basado en juegos: Jóvenes por la transformación social a través de procesos de gamificación y aprendizaje basado en juegos*. Recuperado de <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2024/01/MANUAL-DE-APRENDIZAJE-BASADO-EN-JUEGOS.pdf>

González, M. (2023). Análisis contrastivo de las funciones de los grupos nominales conformados por sustantivo y adjetivo en español y francés. *OGIGIA-Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 33, 27-44. <https://revistas.uva.es/index.php/ogigia/article/view/6373/5195>

Gómez, M. L., & Pérez, J. F. (2021). La repetición espaciada como técnica de aprendizaje en la adquisición de vocabulario del idioma francés. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 45-60. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3286/7506>

NEWSPAPER PREPA 7 NEWS

Fecha de aceptación: 24/01/2025

Dr. Reyes Crespo Sergio

Escuela Nacional Preparatoria 7
“Ezequiel A. Chávez”
ORCID: 0000 0033 1816 44
México

RESUMEN: ¿Cómo podemos hacer una evaluación cualitativa y a la vez desarrollar los objetivos del programa y la Misión de la ENP? Es posible evaluar un aprendizaje, desde ambos métodos cualitativo como cuantitativo, por medio del desempeño de los alumnos, además también nos permite hacerlos reflexionar sobre su desempeño personal. A partir de una idea de Ramírez Piedras, (2023). Veremos como por medio de la elaboración de un proyecto vinculado y adaptado a su comunidad escolar los aprendientes practican los contenidos de una unidad. Los alumnos por medio del desarrollo de un proyecto colaborativo realizan un periódico sobre su escuela y su entorno, utilizando los objetivos de la unidad 6, del programa de Inglés VI de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP): “● Aplicará el conocimiento de la voz pasiva por medio de la descripción impersonal de eventos de relevancia periodística para desarrollar

habilidades lingüísticas, comunicativas y académicas, así como también para fomentar la reflexión crítica acerca de problemas sociales. ● Analizará una noticia periodística a través de identificación de la estructura de textos narrativos para desarrollar estrategias y habilidades de comprensión de la información.” (Programa de estudios de inglés VI, p.10) Aunado a lo anterior, como pide la Misión de la ENP, los alumnos desarrollan constantemente sus habilidades de búsqueda de información y uso de las TIC. Finalmente, al concluir el proyecto, los alumnos participan en un ejercicio de metacognición en el que se les invita a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Este ejercicio les permite identificar sus fortalezas y debilidades, reconocer las estrategias que utilizaron con éxito y descubrir las áreas en las que podrían mejorar en futuras experiencias. En última instancia, esta reflexión no solo contribuye al crecimiento personal de los alumnos, sino que también facilita la mejora continua en su práctica y en el desarrollo de competencias clave para su futuro académico y profesional.

PALABRAS CLAVE: Trabajo en equipo, metacognición, uso de TIC, búsqueda de información, evaluación cualitativa.

INTRODUCCIÓN

La unidad 6 del programa de inglés VI, es la última del ciclo escolar. Por lo tanto, buscamos un proyecto que involucre el entorno escolar, los objetivos de la unidad y Misión de la ENP, con la intención de provocar la motivación intrínseca. Por otro lado, este ejercicio nos deberá servir para realizar una evaluación cualitativa tomando en cuenta la aplicación y transferencia de los objetivos de la Unidad 6. Durante el ciclo escolar los alumnos han trabajado en proyectos a través de equipos colaborativos basándose en búsquedas de información en textos en inglés. En los proyectos se combinan los temas de los programas de las otras materias con los de la materia de inglés VI, lo cual permite aplicar tanto la lectura de textos en inglés como el uso de diferentes TICs y búsqueda de información. Al realizar este trabajo los alumnos estarán demostrando su capacidad de transferir los contenidos de la Unidad 6 en el proyecto denominado NEWSPAPER: PREPA 7 NEWS. Posteriormente por medio de un ejercicio de metacognición reflexionan sobre el proyecto elaborado.

A continuación, anotamos la MISIÓN de la ENP.

“Ofrecer a los estudiantes una formación integral sólida para desenvolverse con éxito en los retos académicos y en las decisiones ciudadanas que caracterizan el mundo actual, mediante el desarrollo de: • Una mentalidad analítica, dinámica y crítica, que los concientice de su realidad y de su papel como universitarios comprometidos con la sociedad. • Una sólida formación académica que los prepare para desempeñarse con éxito en los estudios superiores y para renovarse a través de un aprendizaje continuo a lo largo de la vida. • Un código personal de valores que contemple un comportamiento ético y responsable, así como el cuidado de su persona, del entorno, y el respeto a la diversidad. • Un aprecio por las ciencias, las artes y la tecnología, que les permita interactuar en la era del conocimiento y la información con respeto por el patrimonio cultural. Y, como parte inherente, impulsar el desarrollo de la docencia y la investigación educativa específicas del bachillerato, a fin de promover la mejora continua y garantizar una educación de calidad.” (PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL 2014-2018:8)

Consideramos que con el desarrollo del proyecto NEWSPAPER PREPA 7 NEWS los alumnos consolidaran los objetivos de la materia y los de la MISIÓN de la ENP.

OBJETIVOS

La unidad 6, del programa de inglés VI nos pide “• Aplicará el conocimiento de la voz pasiva por medio de la descripción impersonal de eventos de relevancia periodística para desarrollar habilidades lingüísticas, comunicativas y académicas, así como para fomentar la reflexión crítica acerca de problemas sociales. • Analizará una noticia periodística a través de identificación de la estructura de textos narrativos para desarrollar estrategias y habilidades de comprensión de la información.” (Programa de estudios de inglés VI, p.10)

Integrar los objetivos de la unidad 6 del programa de inglés VI (voz pasiva y noticias periódicas, entre otros), con el contexto escolar del alumno y el entorno del plantel elaborando un periódico y reflexionando sobre el proyecto realizado.

POBLACIÓN

Alumnos de bachillerato de la ENP 7 “Ezequiel A. Chávez”, del turno matutino de las siguientes áreas: Área I Físico-Matemáticas y las Ingenierías (17 alumnos), Área II Ciencias Biológicas y de la Salud (47 alumnos) y Área III Ciencias Sociales (32 alumnos). En total 96 alumnos de 5 grupos.

MARCO TEÓRICO

El trabajo en este proyecto está relacionado con el aprendizaje significativo que los teóricos han señalado como mayor potencializador del aprendizaje (Ausubel 1981).

Al respecto, Coll señala que “Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal.” (1996:179)

Durante el ciclo escolar fomentamos el trabajo en equipos, sobre este tema Vygotsky afirma que cuando el alumno trabaja con sus pares se logra una mayor comprensión del objeto de estudio, porque entre ellos manejan un lenguaje más accesible y cercano. Además, evita la barrera natural que se da entre el docente y el educando que obstruye la comunicación total. (Vygotsky1986; 1988)

Nunan (1988:83) menciona que existen argumentos pedagógicos que hablan del beneficio del trabajo grupal:

- Aumenta las oportunidades para los aprendientes de utilizar la lengua.
- Permite un mayor potencial para la individualización de la instrucción.
- Promueve un clima afectivo positivo.
- Aumenta la motivación.
- Brinda un ambiente de comprensión.
- Da contextos en donde el significado puede ser negociado.
- Brinda mayor oportunidad de negociación entre aprendientes de diferentes niveles.

Este último punto es muy constante en nuestros grupos heterogéneos de lenguas extranjeras el cual, por medio del trabajo grupal, en parejas o en equipos, ayudan a solucionarlo y al mismo tiempo aumenta la práctica de la lengua. Por lo tanto, es una de las prioridades para los profesores de inglés.

Revisando la definición de metacognición en la enseñanza de lenguas, encontramos lo siguiente: en el ámbito educativo la metacognición se define como una actividad consciente del pensamiento de alto nivel, que permite indagar y reflexionar sobre la forma cómo la persona aprende y controla sus propias estrategias y procesos de aprendizaje, con el objeto de modificarlos y/o mejorarlos (Delmastro, 2008:265). Incluye tanto la capacidad que desarrolla el estudiante de auto cuestionarse acerca de sus propios conocimientos y la manera en que los adquiere, como la conciencia de los procedimientos que adopta para el abordaje y solución de una tarea de manera exitosa.

DURACIÓN

Cuatro semanas: dos para la elaboración del proyecto y una para la exposición del mismo y una semana para elaborar el ejercicio de metacognición. Durante dos semanas los alumnos trabajaron en equipos para elaborar un periódico: PREPA 7 NEWS. Primero, revisando un ejemplo de noticias del plantel 8 (a continuación, está el ejemplo). Segundo, revisaron la lista de cotejo con la que se evaluaría el trabajo. Tercero, se discutieron los conceptos de la lista del cotejo y del trabajo a realizar. Cuarto, buscaron información relacionada con los conceptos a desarrollar. Quinto, entregaron el periódico. Sexto, se les dio retroalimentación conforme a la lista de cotejo, la cual se presenta más adelante. Al igual, más adelante se les presentan las preguntas del ejercicio de metacognición que se les pide realizar en la última de las cuatro semanas. Hay retroalimentación al respecto en esa semana. Más adelante presentamos algunos ejemplos de las reflexiones de los alumnos sobre las preguntas que elaboramos para fomentar la metacognición.

A continuación, se muestran dos ejemplos de modelos de noticias sobre prepa 8 que se les dieron a los alumnos como guía para sus proyectos.

FIRST EDITION
VOLUME 1
NO. 1
CDMX TUESDAY, MARCH 14, 2023

PREP 8 NEWS

EXTRA! EXTRA!

Devil inside!!!!

People see suspicious shadows and listen to strange noises. People say, Satan is around to take with him those who walk in the dead-end street.



FIRST EDITION
VOLUME 1
NO. 1
CDMX TUESDAY, MARCH 14, 2023

PREP 8 NEWS

EXTRA! EXTRA!

Devil inside!!!!

Suspicious shadows and strange noises are seen and heard at the called Satan dead-end street in Mixcoac. Pedestrians are taken by Him!!!
More info.....



FIRST EDITION
VOLUME 1
NO. 1
CDMX TUESDAY, MARCH 14, 2023 FREE

PREP 8 NEWS

EXTRA! EXTRA!

Ghost, chains and screams strike Prep 8 students!!!!

The Castañeda claims its territory. Run if you can.
La Castañeda was built in 1918. It offered psychiatry and asylum services to people of any age. It was built.....



FIRST EDITION
VOLUME 1
NO. 1
CDMX TUESDAY, MARCH 14, 2023 FREE

PREP 8 NEWS

EXTRA! EXTRA!

Prep 8 students are struck by ghost, chains and screams.

The territory is claimed by the Castañeda, the ancient mental hospital. You better run!!!!
La Castañeda was built in 1918. It offered psychiatry and asylum services to people of any age. It was built.....



FIRST EDITION
VOLUME 1
NO. 1
CDMX TUESDAY, MARCH 14, 2023 FREE

PREP 8 NEWS

EXTRA! EXTRA!

Dogs, dogs, dogs!!!!

FIRST EDITION
VOLUME 1
NO. 1
CDMX TUESDAY, MARCH 14, 2023 FREE

PREP 8 NEWS

EXTRA! EXTRA!

Dogs, dogs, dogs!!!!

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La profesora María Lucero Ramírez Piedras del plantel 9 “Pedro de Alba” de la ENP (marzo, 2023) presentó una propuesta de “Clase frente a grupo”, en la que se busca utilizar oraciones usando voz activa y pasiva acompañado de ilustraciones utilizando como contenido noticias sobre la Prepa 8 y sus alrededores. Por lo que se decidió realizar algo similar, un periódico sobre noticias sobre su plantel y sus alrededores sería atractivo para los estudiantes del plantel 7. Por lo cual se les pidió que realizaran algo similar.

Lo anterior tiene las ventajas de que el aprendiente, por un lado, practica los elementos lingüísticos de la Unidad 6 del programa de inglés VI. Y por otra parte, se ve motivado de forma intrínseca, al tener que investigar sobre su plantel y su entorno. Aunado a lo anterior, los alumnos que trabajan en equipo necesitan buscar información en internet y utilizar alguna APP para la elaboración de su periódico.

PROCESO DE EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

En la última unidad del ciclo escolar (2023-2024). Los alumnos realizaron su periódico de “PREPA 7 NEWS”. Se utilizó una lista de cotejo que permitiera primero a los alumnos saber los contenidos esperados de su periódico. Y segundo con este instrumento de evaluación, la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación facilitó la retroalimentación por parte del profesor, del alumno y de sus pares sobre el trabajo realizado. La lista de cotejo toma en cuenta como las partes más relevantes: los datos generales, el uso de la voz activa y la voz pasiva, la gramática, la puntuación y el diseño. En la lista de cotejo hay dos puntos extra, pueden llegar a sumar 32 puntos. Lo anterior para motivar al alumno a tener mejores resultados.

| CHECK LIST NEWS HEADLINES ABOUT PREPA 7. | | | |
|---|-----|----|----------|
| ENGLISH VI, UNIT 6 ACTIVE & PASSIVE VOICE includes: | | | |
| ITEM | YES | NO | FEEDBACK |
| 1. School, students' names, subject, group, teacher and date. | | | |
| 2. FIVE SENTENCES IN ACTIVE VOICE ABOUT PREPA 7. | | | |
| 3. EACH SENTENCE WITH AN ILLUSTRATION. | | | |
| 4. FIVE SENTENCES IN PASSIVE VOICE ABOUT PREPA 7. | | | |
| 5. EACH SENTENCE WITH AN ILLUSTRATION. | | | |
| 6. FIVE SENTENCES IN ACTIVE VOICE ABOUT the surroundings of PREPA 7. | | | |
| 7. EACH SENTENCE WITH AN ILLUSTRATION. | | | |
| 8. FIVE SENTENCES IN PASSIVE VOICE ABOUT the surroundings of PREPA 7. | | | |
| 9. EACH SENTENCE WITH AN ILLUSTRATION. | | | |
| 10. Less than 3 grammatical errors. | | | |
| 11. Less than 3 vocabulary errors. | | | |
| 12. Less than 3 punctuation errors. | | | |
| 13. High quality in visual elements (images, drawings and/or photographs). | | | |
| 14. Reference(s) in APA FORMAT of the REFERENCES used for the HEADLINES NEWS. | | | |
| 15. APP used to do the NEWS HEADLINES. | | | |
| 16. Link of the NEWS HEADLINES. | | | |
| GENERAL NOTE: _____/30. (2 points for each ITEM) | | | |

RESULTADOS

En general los alumnos presentaron oraciones en voz activa y voz pasiva sin errores gramaticales, consolidando la diferencia entre ambas estructuras gramaticales. También se mostró una mejora para consolidar los objetivos lingüísticos de la unidad 6. Todos los equipos entregaron en tiempo y forma sus trabajos. Los alumnos al realizar

su autoevaluación del producto pudieron notar sus errores y realizaron las correcciones necesarias conforme a la lista de cotejo y la retroalimentación.

Las calificaciones fueron altas en la mayoría de los trabajos. Los alumnos aprendieron hechos y datos sobre la preparatoria 7, además de investigar sobre lugares conocidos y desconocidos en el entorno del plantel. Tuvieron que escribir las noticias en inglés, ya que la mayoría de las fuentes de información fueron en español.

La APP más utilizada fue CANVA y en segundo lugar Presentaciones de Google.

Las evaluaciones que utiliza la lista de cotejo ayudan a realizar retroalimentación del tipo heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Tres formas que en distintos momentos del proceso realizamos con el proceso y el producto. Esto permitió que se analizaran con más detalle lo que se les pedía a los alumnos y lo contrastaran con el trabajo de los compañeros y con el propio. Al utilizar los instrumentos de evaluación, al profesor se le facilitó la evaluación, al igual que el realizar la retroalimentación.

Anteriormente había realizado el proyecto de esta unidad con la investigación de algún producto relevante producido o manufacturado en México. Los alumnos hacían un video para presentar lo investigado en forma de documental y lo subían a YouTube.

Me parece que el proyecto actual de “NEWSPAPER PREPA 7 NEWS” tiene ventajas sobre el Documental en YouTube, ya que está más enfocado en la aplicación de los elementos lingüísticos de la Unidad 6, además los alumnos utilizan su entorno escolar aumentando su motivación intrínseca. Además, encuentran datos novedosos sobre su plantel y su entorno. Con este trabajo los alumnos ven el significado, el uso y la forma como una unidad y no de manera aislada.

Se tiene registro que el presente proyecto se ve implementado junto con los alumnos por segunda vez durante el ciclo escolar, se espera hacer revisión de este para poder seguir implementándolo.

Con respecto al ejercicio de metacognición, las reflexiones de los alumnos muestran una comprensión e importancia del trabajo colaborativo, del uso de las TIC y de la forma que pueden investigar sobre un tema aparentemente conocido, pero que los lleva profundizar sobre su plantel y su entorno.

Preguntas guía para el ejercicio de metacognición:

1. Explicación del proyecto
2. TICs usadas
3. Ventajas y desventajas de las TICs usadas
4. Experiencias, retos y dificultades durante el proyecto

COMENTARIOS DE LOS ALUMNOS CON RESPECTO AL TRABAJO.

Presentaremos algunos comentarios que los alumnos realizaron en un ejercicio de metacognición al finalizar su trabajo. Se les pidió que lo realizarán en inglés. No se han

hecho modificaciones a los comentarios de los alumnos, por lo que se encontraran errores gramaticales y de sintaxis.

EXPLANATION OF THE PROJECT.

One team said: This project aims to analyze the impact of recent events on Preparatoria 7, including water shortages, student activism, and safety concerns in the surrounding area. The project will explore the implications of these events for the school community and the broader neighborhood. With the help of sentences in active voice and sentence in passive voice about Prepa 7.

Another team said: In the project we will report news about school 7 and its surroundings, with the creation of a newspaper with the news, using passive voice and active voice in teams of 3 people, each member making 10 sentences based on the news already investigated in active voice about the institute and another 10 about its surroundings and each one changing to passive voice with images that will help us complete our newspaper. Supporting us with the Canva application for the design of the newspaper.

Experiences and challenges and difficulties during the Project:

Team A wrote: “The project presented challenges in accessing accurate and timely information, as well as navigating the complexities of interpreting the social impact of the events.

- Find a way to organize and make sentences.
- However, it provided valuable learning experiences in research and critical analysis.
- I learned how to make a newspaper on my own and the organization it has.

Team B said: Informing ourselves about what happens at school and the true causes of the events is very interesting!

Searching for designs so that our work looks good is entertaining

We asked some of our friends what news they were most interested in about the campus to give us ideas for publishing news that attracts attention.



Team C explained: We learned to investigate and make sure the truth of the news we use, as well as to inform ourselves about what happens in the surrounding areas and within our school. We also learned to use passive voice and to let our creativity flow by doing newspaper design.

Team D said: It was interesting to know more about the high school and its surroundings.

One of the experiences that I took away from this project is how to work as a team with tolerance and patience to resolve the differences of opinion of the different members, which on this occasion were abundant.

Doing a project that involves the active voice and passive voice can be a great way to better understand grammatical structures. It offered us opportunities to learn and create something from scratch.

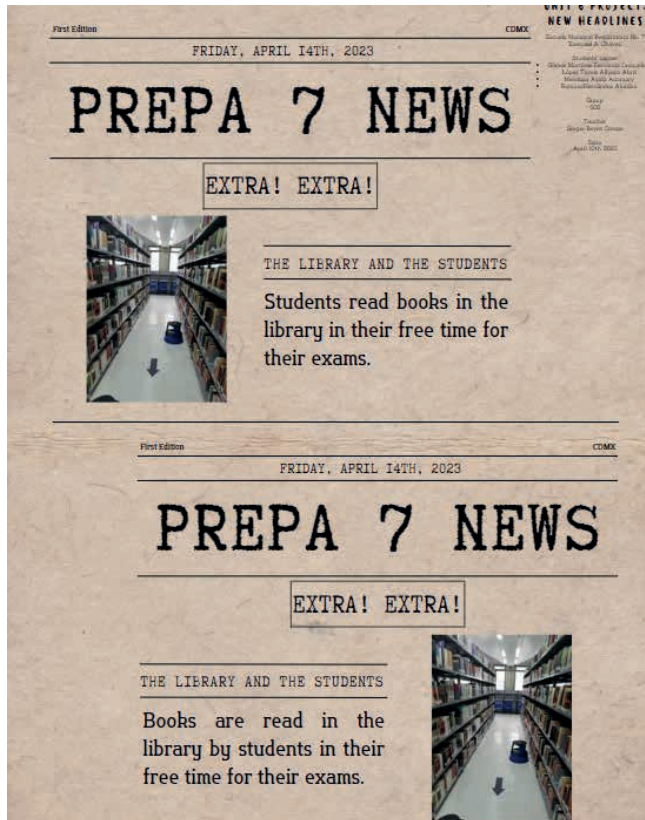
ict's advantages and disadvantages

| | Avantage | Disadvantage |
|--|---|---|
|  Canva | <p>The biggest advantage of working in Canva is that you can work with your colleagues at the same time and everything you create is saved. The Canva app has countless template designs that you can modify or it also has many tools to create a new one. It is easy to use and has several types of formats.</p> | <p>The app has some template designs or tools it offers that require a paid subscription or sometimes having too many tools can cause confusion when using them.</p> |
| Google docs | <p>It can be accessed from any device and work with other people on the same document in real time, it can be shared and everything is saved in the cloud, the history and what each person created also appears. It's easy to use.</p> | <p>Sometimes, if you lose your Internet connection, you will not be able to continue editing until you have Internet again and the design is not very varied. In other situations, it is confusing to use some tools.</p>  |

Después de las referencias se presentan algunos ejemplos de los trabajos realizados.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1981). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Coll S., César. (1996): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, España, Paidós.
- Delmastro, A. L. (2008): «Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras», en *Encuentro Educativo*, 15(2), 259-295.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. USA: Cambridge University Press.
- Plan de Desarrollo 2018-2022. Escuela Nacional Preparatoria. http://enp.unam.mx/assets/pdf/planDesarrollo/PD_ENP_2018%202022-2.pdf
- Programa de Inglés VI. Escuela Nacional Preparatoria. Consultado el 7 de marzo de 2020 en https://drive.google.com/file/d/1zdx6X7QklVwXO97qC0SJ9X9_XKiBieC3/view
- Ramírez Piedras, M. del L., marzo 2003. Clase frente a grupo. Documento no publicado.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.



ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

FIRST EDITION VOLUME I NO. 1 CDMX **HIGH SCHOOL 7 NEWS** MONDAY, APRIL (10, 2023)

ENP no.7 "Ezequiel A. Chávez" catches fire!

The fire at National Preparatory School no.7 "Ezequiel A. Chávez" was quickly put out by CDMX firefighters on October 25, 2021.

CDMX firefighters quickly put out the fire in the National Preparatory School no.7 "Ezequiel A. Chávez" on October 25, 2021.

CDMX

Sale of animals!

Several places in the Sonora market sell animals in overcrowded and unsanitary conditions.



Animals in overcrowded and unsanitary conditions are sold by several places Sonora market.



FIRST EDITION
VOLUME I
NO. 1

REFERENCES

MONDAY, APRIL 10, 2023

- FOROTV, & Valdez, H. (2021, 25 October). *They control fire in a high school in CDMX*. FACEBOOK. recovered 5 of April of 2023, retrieved from <https://fb.watch/IN-Y17cm/>
- S. (2021, 6 January). *UNAM recovers high school 7, how good! . . . The high school was looted, too bad!* Sopitas.com. recovered 5 of April of 2023, retrieved from <https://www.sopitas.com/noticias/unam-resolucion-praga-1-saqueada/>
- E. (2023, 15 March). *Soccer Tournament Role begins March 15 – National Preparatory School, UNAM*. Recovered 5 of April of 2023, retrieved from <http://132.248.87.2/Portal/index.php/2023/03/15/rol-de-torneo-de-futbol-contanza-15-de-marzo/>
- La Prensa. O. I. |. (2022, 22 September). *Sonidero and mariachis! This is how the Merced market will celebrate its 65th anniversary*. The Press | Police, local, national news. Recovered 5 of April of 2023, retrieved from <https://www.la-prensa.com.mx/metro/polici/festeio-del-aniversario-65-del-mercado-de-la-merced-8927246.htm>
- Santiago, D. (2022, 23 August). *Sale of animals in Mercado Sonora without prohibition or change of turn*. Pepticid DNA. Recovered 5 of April of 2023, retrieved from <https://politica.expansion.mx/cdmx/2022/08/23/mercado-sonora-sin-prohibicion>
- Guzmán, C. S. (2021, 4 November). *Sonora Market burns down; 100% confined without injuries, reports Civil Protection*. NEWS | Capital 21. Recovered 5 of April of 2023, retrieved from <https://www.capital21.cdmx.gob.mx/policia/7e-28914>
- Rota, R. L. S. (2022, 25 October). *What happens in UNAM High School 7? We know that*. The Broken Chair. Recovered 5 of April of 2023, retrieved from <https://asillatoda.com/metro/polici/2022/10/25/que-ocurre-en-la-preparatoria-de-la-unam-caso-sabemos-388921.html>
- SEGOB. (s. f.). *The New Line 1 of the CDMX Metro – Why does Line 1 close?* GOVERNMENTS OF MEXICO CITY. Recovered 5 of April of 2023, retrieved from <https://www.lanueva11.cdmx.gob.mx/informacion/>
- News in sight. Lourdes Mendoza. *They assault jewelry store in Portal Centro square*. Recovered 5 of April of 2023, retrieved from <https://noticiasenimira.com/cdmx/sajon-tyvna-en-plaza-portal-centro/>

PROCESOS AFECTIVOS Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: ANSIEDAD Y DISFRUTE

Fecha de aceptación: 24/01/2025

Mtro. Juan Olmeda González
Universidad De Guadalajara
ORCID: 0000 0002 1180 7120
México

of vocabulary in English during an academic period.

INTRODUCCIÓN

RESUMEN: El presente trabajo presenta los avances hasta el momento sobre el estudio de dos de las emociones más estudiadas en lengua extranjera, a saber, ansiedad y disfrute de lengua extranjera que constituyen el marco teórico y metodológico de un ulterior estudio en el que se comparará el flujo de estas dos emociones con relación al aprendizaje de vocabulario en inglés como lengua extranjera durante un periodo escolar.

PALABRAS CLAVE: Emociones, aprendizaje, lenguas extranjeras, inglés, ansiedad, disfrute

ABSTRACT: This work presents the advances up to now about the study of two of the most researched emotions in foreign language learning, anxiety and enjoyment, which constitute the conceptual and theoretical frameworks for a further study in which the flux of these emotions will be compared in relationship with the acquisition

El presente trabajo tiene como objetivo el mostrar el avance logrado hasta el momento en los conocimientos relacionados con el tema de dos de las emociones en el aula de lengua extranjera más estudiadas hasta el momento (disfrute y ansiedad de lengua extranjera) y la relación con su aprendizaje, conceptos relativamente novedosos y que han abierto todo un campo de investigación en los más diversos ámbitos, incluido, desde luego, el de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La idea del fomento de emociones positivas en el aula de lengua extranjera como una forma de potenciar su aprendizaje, está asociada a una igualmente nueva rama de la psicología denominada psicología positiva, que busca enfocarse en el bienestar y el estado óptimo de las personas para llevar vidas

satisfechas y alcanzar logros que lleven a un círculo virtuoso, en vez de enfocarse, como tradicionalmente lo había hecho la psicología, en la anormalidad y la disfunción, áreas que no se soslayan, sino que se complementan.

En el presente trabajo se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como algo que contribuye al bienestar y la realización de las personas en múltiples aspectos, tales como el conseguir mejores oportunidades laborales y/o académicas, sin mencionar todos los efectos positivos en cuanto a la plasticidad cerebral y la prevención de enfermedades mentales degenerativas.

A pesar de ello, poca atención se había dedicado al estudio de las emociones y su relación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, salvo la referencia al filtro afectivo de Krashen (1981) como parte de sus célebres hipótesis, aunque se centra principalmente en las emociones negativas.

No es sino hasta hace apenas unas décadas que comenzó un verdadero despegue del interés por este estudio, aunque la prevalencia, en una primera fase, entre los años 80 hasta los 90 era hacia el estudio de la emoción negativa, particularmente la ansiedad, bajo el concepto de ansiedad del aula de lengua extranjera (Horwitz, 1986).

En la tercera etapa en el estudio de las emociones con relación al aprendizaje de lenguas extranjeras se propone un concepto alternativo denominado el disfrute de lengua extranjera (DLE), como un constructo que encierra las emociones positivas propuestas por Barbara Fredrickson (2004) en su teoría de la ampliación y construcción.

No obstante, por la novedad de los conceptos, existen aún ciertos aspectos que o bien no han sido suficientemente investigados o bien, no se han desarrollado instrumentos adecuados para su medición, como es el caso de estudios longitudinales que correlacionen el flujo de estas tres emociones y su relación con el aprendizaje de vocabulario en el idioma inglés en diversos momentos dentro de un periodo escolar.

Es así que el presente trabajo se concibe como el marco teórico y conceptual para el ulterior desarrollo de un estudio longitudinal en estudiantes de inglés como lengua extranjera en el cual se analizará el flujo de estas dos emociones.

EMOCIONES Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

De acuerdo con Dewaele (2015), las emociones se encuentran al centro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y los docentes además juegan un rol crucial en su manejo dentro del aula, ya que si no fuera así reinaría la apatía y podría lograrse poco aprendizaje.

Para Dewaele (2015) el aprendizaje de lenguas extranjeras entraña no sólo un proceso cognitivo sino también uno afectivo; sin embargo antes de las primeras dos décadas del siglo XXI, los aspectos emocionales en la literatura sobre aprendizaje de lenguas extranjeras se encontraban prácticamente ausentes, con la salvedad de algunos autores

como Robert Gardner (2010) y Zoltan Dörnyei (2001) quienes hablaban de motivación y actitudes y el componente emocional presente en ellas y más aún, las actitudes se refieren a un estado constante, mientras que las emociones se experimentan en el momento. De igual manera MacIntyre (2002) menciona que las actitudes por sí mismas no son suficientes.

Otra de las pioneras en el estudio de los procesos afectivos en el aula de aprendizaje de lengua extranjera es Elaine Horwitz cuando propuso una emoción propia del proceso de aprendizaje de lengua extranjera en 1986, la llamada Ansiedad de Lengua Extranjera (ALE) y la define como un tipo específico de ansiedad relacionado con el aprendizaje o el uso de una lengua extranjera provocada por la inhabilidad de los aprendices de ser ellos mismos y de conectar con otros por la limitación del nuevo lenguaje.

La Dra. Jane Arnold (1999), fue una más de las pioneras al introducir en concepto de afecto en la enseñanza de lengua extranjera. Ella se enfoca en la importancia de crear una atmósfera emocional adecuada en el aula, lo cual depende de docentes y estudiantes y desde entonces han continuado con el estudio del tema. No fue sino hasta la aparición del libro *Afecto en el aprendizaje de idiomas* (Arnold, 1999) que el concepto de afecto comienza a cobrar verdadera importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. En dicha publicación, la autora se enfoca en la importancia de establecer un buen ambiente en el aula de clases, lo cual depende tanto de los estudiantes como de los docentes.

Los hallazgos de estos primeros trabajos y hallazgos con relación a los procesos afectivos en el aula, atrajo la atención de otros investigadores que se sumaron a la investigación sobre el tema, tales como Jean-Marc Dewaele (2007), Peter MacIntyre y Tammy Gregersen (2014).

Incluso en el 2010, Dörnyei se pronunció sobre la importancia del tema cuyo estado en ese momento estaba aún en proceso de maduración, pues con la excepción de algunos cuantos investigadores, la emoción estaba ausente en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Este autor juzga la situación como sorprendente, dado que para él, las aulas son espacios de gran turbulencia emocional, así como el hecho de las emociones son fuentes sobresalientes de emoción y el proceso de aprendizaje de una lengua tiene una gran carga emocional para muchas personas. Más adelante confirmará esta observación afirmando que la más grande omisión del paradigma clásico de diferencias individuales en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es que apenas reconoce el papel de las emociones en el pensamiento y el comportamiento.

Para Dewaele (2015) uno de los principales problemas de la enseñanza de la lengua extranjera es que el componente emocional es ignorado con frecuencia resultando en un aula libre de emociones, y en consecuencia aburrida la mayor parte del tiempo. Es mucho más fácil para los diseñadores de planes de estudio enfocarse en actividades que requieran poca inversión emocional y por lo tanto poco potencial para la impredecibilidad, la sorpresa, la toma de riesgos, la ansiedad y el disfrute.

Gregersen, MacIntyre y Meza (2014), inspirados por el movimiento de la psicología positiva, explican que las emociones negativas no siempre son malas, ya que pueden ayudar a un estudiante a eliminar obstáculos, pero sí pueden llegar a ser paralizantes, mientras que las emociones positivas pueden ampliar el campo de atención y facilitar las construcción de recursos en el futuro para ayudarlos en la construcción de relaciones, fortalezas personales y tolerancia en los momentos en que las cosas se pongan difíciles.

La importancia del papel de las emociones tanto positivas como negativas emergió en el 2014 con Dewaele y MacIntyre, en un estudio en el que consideraron la relación entre dos emociones específicas del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras: la ansiedad de lengua extranjera y el disfrute de lengua extranjera entre 1746 estudiantes alrededor del mundo. Estos autores encontraron que aquellos estudiantes que reportaban mayor disfrute de lengua extranjera, experimentaban menor ansiedad de lengua extranjera. De igual modo encontraron que existe poca diferencia entre el nivel de ambas emociones experimentadas por estudiantes principiantes y se ampliaba en estudiantes más avanzados en donde se encontró que disminuía la ansiedad y aumentaba el disfrute. De forma interesante se encontró que entre las estudiantes de sexo femenino reportaban mayor ansiedad y mayor disfrute que los estudiantes de sexo masculino. Estos hallazgos parecieran mostrar que al final las emociones son una fuerza conductora en el aprendizaje de lengua extranjera.

Esto ilustra también la exhortación de Kramsch (2009) sobre la pasión y el deseo al centro de la enseñanza de lengua extranjera, cuando menciona que aunque se tenga qué enseñar un programa que no es de elección propia y textos que no son los preferidos, es importante encontrar algo que amar o que odiar, pero que no nos mantenga indiferentes, pues esta indiferencia se convertirá en la apatía de nuestros estudiantes.

LAS EMOCIONES CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: ANSIEDAD Y DISFRUTE DE LA LENGUA EXTRANJERA

El fenómeno afectivo de la ansiedad y más particularmente el de ansiedad de lengua extranjera, ha sido posiblemente el tema más estudiado con relación a la afectividad y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Dewaele, 2007; Horwitz, 2001; Lu y Liu, 2011; MacIntyre, 1999; MacIntyre y Gardner, 1991; Saito, Garza y Horwitz, 1999; Scovel, 1978). El constructo de ansiedad de lengua extranjera (ALE) puede ser definido como la preocupación y reacción emocional negativa que emerge cuando se aprende o se usa una segunda lengua (MacIntyre, 1999).

La ALE se ha asociado a un número de variables en los estudiantes. Bajos niveles de ALE se han asociado a una adquisición de la lengua a edades más tempranas, el uso auténtico de la lengua durante la fase de aprendizaje, uso frecuente de la lengua extranjera, un alto grado de socialización empleando la lengua extranjera y un amplio número de personas con quien se ha empleado la lengua.

Con respecto al género, se encontraron diferencias mínimas asociadas a la ALE. No obstante, estudiantes mayores y altamente educados, mostraron un menor nivel de ALE en sus varios idiomas (Dewaele, 2013b); el número de idiomas previamente aprendidos se tiende a asociar con una menor ALE (Dewaele, 2010; Dewaele, Petrides y Furnham, 2008; Thompson y Lee, 2012). Otro factor que se asocia con la aparición de la ALE es la distancia tipológica entre la lengua meta y las lenguas ya aprendidas, es decir, si la lengua meta es similar a alguna de las lenguas ya aprendidas, la ansiedad tiende a disminuir de forma significativa.

Los efectos de la ALE pueden ser muy perjudiciales, ya que pueden llegar a comprometer el aprendizaje, estropear las mejores técnicas de enseñanza y volver inadecuado el material didáctico más atractivo (Arnold y Brown, 1999). La ALE puede irrumpir en el óptimo funcionamiento del lóbulo prefrontal, afectando la memoria y la capacidad de aprendizaje (Arnold y Brown, 1999).

MacIntyre y Gardner (1994) demostraron que la ansiedad puede irrumpir en el proceso de adquisición y producción del lenguaje en las fases de entrada, procesamiento y salida. Varios estudios como el de Dewaele (2002), Gregersen y MacIntyre (2014), y Horwitz (2010) han mostrado los efectos negativos de la ansiedad en el aprendizaje y la comunicación y lo complejo multidimensional de dichos efectos.

La lista de fuentes de ALE puede ser muy larga, y pueden incluir una corrección hostil de errores (Gregersen 2003; Young, 1991), competitividad entre los estudiantes (Bailey, 1983), incompatibilidad entre estudiante y docente (Gregersen y MacIntyre, 2014), rasgos de personalidad (Dewaele, 2002), perfeccionismo (Dewaele, Finney, Kubota y Almutlaq, 2014), tolerancia a la ambigüedad en lengua extranjera (Dewaele y Shan Ip, 2013b). De hecho el aprendizaje de un idioma es un proceso en el que es más factible que se presente la ansiedad, en parte porque la corrección de errores es un proceso fundamental en el aprendizaje pero también es generador de ansiedad y resulta irónico que la ansiedad aumenta el número de errores tiende a cometer (MacIntyre y Gardner, 1994).

La ALE ha sido definida y medida como una característica estable que un estudiante trae de una situación de aprendizaje de idioma a otra (Horwitz, 2010). Las mediciones de la ansiedad que se enfocan en situaciones de lengua extranjera ha producido resultados más consistentes y significativos que aquellos conceptos como la ansiedad manifiesta, ansiedad de examen o rasgo de ansiedad (Horwitz, 2010; MacIntyre y Gardner, 1989). Las primeras medidas de ansiedad de un lenguaje específico están contenidos en la Batería de Pruebas Actitud-Motivación (AMTB) de Gardner (1985, 2010) que incluía medidas de ansiedad del aula de francés y del uso del francés.

Aunque los datos recogidos por Gardner y asociados con frecuencia muestran una fuerte correlación entre la ansiedad y el desempeño en una segunda lengua, el concepto de ansiedad de la lengua no era tan relevante en el modelo socioeducativo como

lo era la motivación así que las contribuciones relacionadas con este concepto habían sido subestimadas a través de los años (MacIntyre y Gardner, 1991; MacIntyre, 2010).

Existen otras medidas de ansiedad de lenguaje que se enfocan en las etapas de proceso de aprendizaje (MacIntyre y Gardner, 1994; y en áreas de habilidades específicas como la lectura (Saito y otros, 1999) o la escritura (Cheng, 2002). No obstante, la medida más frecuente para medir la ansiedad es la ya bien establecida Escala de Ansiedad de Lengua Extranjera (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986). Esta escala incluye 33 reactivos tales como “me pongo nervioso y me confundo cuando hable en mi clase de lengua extranjera”, y dicho instrumento tiende a producir resultados confiables que se relacionan con otras medidas de ansiedad por lengua extranjera (MacIntyre y Gardner, 1991).

Ahora bien, la literatura sobre aprendizaje de lenguas extranjeras se ha concentrado prominentemente en la emoción negativa, sin poner tanta atención a la emoción positiva (Bown y White, 2010; Imai, 2010). Arnold y Brown (1999) han incluso señalado que se ha puesto tanta atención a la emoción negativa que no debería soslayarse la importancia de desarrollar también la positiva (p.2).

Con frecuencia, la investigación existente hasta ahora ha considerado las emociones insertas en el más amplio estudio de la motivación. Tal es el caso, por ejemplo de Gardner (1985, 2010) quien propone una serie de variables afectivas que definen al estudiante motivado, las cuales incluyen las actitudes positivas hacia los hablantes de la lengua meta y emociones tales como el interés en las lenguas extranjeras y el deseo de aprender la lengua extranjera. Un enfoque relacionado, el socio-contextual de Clément, propone dos procesos motivacionales clave, el segundo de los cuales (la autoconfianza) refleja percepciones positivas de competencia y bajos niveles de ansiedad. Ambos modelos mencionados enfatizan el afecto positivo pero se enfocan en la motivación, aunque los dos otorgan un papel prominente a las emociones positivas.

La mayor comprensión de la emoción positiva y su papel en el aprendizaje de lenguas extranjeras permitirá una mayor comprensión de los procesos involucrados y es por ello que el interés en las emociones positivas en esta área de estudio se ha incrementado. El ímpetu para una consideración más detallada del rol de las emociones positivas en la adquisición del lenguaje se ha apoyado en el desarrollo y aportes de la psicología positiva (Lake, 2013; MacIntyre y Mercer, 2014; Peterson, 2006); Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). De forma similar que los estudios de la emoción en la adquisición de lenguas extranjeras, la psicología positiva parte de la premisa de que gran parte de la psicología se ha enfocado en las experiencias desagradables o negativas tales como las fobias, la depresión clínica, el estrés traumático, el prejuicio, la discriminación, desórdenes de personalidad, entre otros (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

A la cabeza del desarrollo teórico en el área de la emoción positiva se encuentra la Dra. Barbara Fredrickson, cuya teoría de ampliación y construcción ha contribuido a la clara diferenciación entre las emociones positivas y las negativas (Fredrickson, 2001, 2003, 2006).

De acuerdo con la autora, emociones negativas específicas, tienden a ser asociadas con una tendencia a la acción específica o una compulsión a un tipo particular de comportamiento (ver Reeve, 2005), como la ira que genera un impulso por destruir los obstáculos que interfieren en el camino de alguien o el asco que impele a la expulsión de un alimento descompuesto; las emociones positivas, de acuerdo con Fredrickson producen un tipo de respuesta completamente diverso.

De acuerdo con la citada teoría, la emoción positiva puede ayudar a disipar los efectos persistentes de las emociones negativas y facilitar la exploración y el juego, abriendo la posibilidad para nuevas experiencias de una forma eficiente, lo cual constituye el lado de la ampliación. La dimensión social de las emociones positivas se encuentra estrechamente conectada con la parte de la construcción de la teoría, dado que las personas se ven mayormente atraídas por personas que tienen también emociones positivas y esta positividad engendra lazos sociales fuertes, éstas pueden permitir a un individuo la construcción de recursos que de forma colectiva se pueden considerar capital social (Adler y Kwon, 2002).

Dada la dependencia que los estudiantes tienen con los hablantes de una lengua (padres, profesores, hablantes nativos, estudiantes avanzados, entre otros), la presencia de otras personas ofrece numerosos recursos que facilitan el aprendizaje (Gardner, 1985; MacIntyre, Baker, Clément y Conrod, 2001).

La diferenciación entre ambos tipos de emociones en la literatura de psicología lleva a la pregunta sobre si éstas se refieren a dos extremos del mismo espectro emotivo o si se refieren por completo a conceptos diversos. MacIntyre y Gregersen (2012) se pronuncian por la segunda idea, mencionando que la emoción positiva tiene una función distinta a la negativa y no son simplemente extremos de un mismo espectro. Estos autores mencionan por ejemplo, que la imaginación de los estudiantes tiene una facultad de ampliación positiva, lo cual es consistente con la postura de Fredrickson (2001) de las emociones positivas como promotoras de bienestar y no sólo como ausencia de negatividad.

Dada la relativa novedad en la investigación sobre emociones positivas, aún varias de éstas merecen una mayor atención. De todas estas emociones, Jean-Marc Dewaele y Peter MacIntyre (2014) se decantaron por el disfrute (*enjoyment*) por diversas razones. Una de estas razones es porque el disfrute es un componente central en el concepto de *Flow* o estado de flujo (Csikszentmihalyi, 1990), un estado en el cual los desafíos y las habilidades para enfrentarlos están equilibrados. Este disfrute es un indicador de las necesidades psicológicas se ven satisfechas. De acuerdo con De acuerdo con Reeve (2005), la mayoría de los teóricos de la emoción consideran la alegría como una emoción en la que las personas experimentan resultados deseables relacionados con su éxito personal y las relaciones interpersonales. El disfrute forma parte de la familia de emociones que se encuentra al centro de la alegría. Csikszentmihalyi (1990) explica que la experimentación

del disfrute involucra tener la oportunidad de completar una tarea, la concentración, tener objetivos claros y la retroalimentación inmediata.

Con frecuencia los estudiantes comentan lo mucho o lo poco que han disfrutado una actividad, clase o curso de lengua extranjera. En el día a día, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera implicaría dos procesos clave en la generación de disfrute: el desarrollo de relaciones interpersonales y el progreso hacia una meta. En un temprano estudio sobre el estado de flujo, Csikszentmihalyi (1975) describía cómo una actividad que excedía las destrezas de una persona podía llevar a la preocupación y la ansiedad, pero cuando éstas se equilibran, entonces el flujo y el disfrute pueden aparecer. Sin embargo, si es la habilidad la que excede al reto, entonces se corre el riesgo de que aparezca el aburrimiento, de allí la importancia de saber si los estudiantes están disfrutando el proceso de aprendizaje o si se están sintiendo ansiosos o bien si no están sintiendo nada en absoluto, por lo cual el análisis de ambos tipos de emociones en el mismo estudio es aconsejable.

PSICOLOGÍA POSITIVA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

El aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso multifacético que implica más que solo adquirir habilidades lingüísticas. Abarca la comprensión cultural, la competencia comunicativa y el crecimiento personal. En los últimos años, la psicología positiva, un campo centrado en el estudio del bienestar humano y el funcionamiento óptimo, ha ganado reconocimiento por sus posibles contribuciones al aprendizaje de lenguas extranjeras. En la intersección de la psicología positiva y el aprendizaje de lenguas extranjeras, se destaca cómo los principios y prácticas de la psicología positiva pueden mejorar el bienestar, la motivación y el éxito de los estudiantes en la adquisición de un nuevo idioma.

La psicología positiva es una disciplina científica que se enfoca en comprender y promover las fortalezas, el bienestar y el funcionamiento óptimo del ser humano. Ésta explora factores como las emociones positivas, las fortalezas del carácter, la resiliencia, el optimismo y el significado, que contribuyen al florecimiento general de las personas. Las emociones positivas juegan un papel crucial en el aprendizaje de idiomas al fomentar la motivación, el compromiso y un entorno de aprendizaje positivo. Del mismo modo y como anteriormente se ha expuesto, mejoran el bienestar de los alumnos, amplían sus recursos cognitivos y facilitan el pensamiento creativo y la resolución de problemas, en este caso, comunicativos.

Algunos de los aspectos relacionados de la psicología positiva con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras serían:

1. Enfoques basados en fortalezas:

- Identificar y aprovechar las fortalezas y los atributos positivos de los alumnos puede mejorar sus experiencias de aprendizaje de idiomas.

- Alentar a los alumnos a explorar y utilizar sus fortalezas existentes, como la curiosidad, la perseverancia o la inteligencia social, puede mejorar la motivación y la autoeficacia.

2. Atención plena y flujo:

- La incorporación de prácticas de atención plena y la promoción de experiencias fluidas pueden mejorar el compromiso y el enfoque del aprendizaje de idiomas.
- Las actividades de atención plena, como la meditación o los ejercicios de respiración profunda, pueden reducir la ansiedad y promover una mentalidad de aprendizaje positiva.
- El flujo, un estado de completa inmersión y disfrute en una actividad, se puede fomentar proporcionando tareas de aprendizaje de idiomas desafiantes pero alcanzables.

3. Cultivar entornos de aprendizaje positivos:

- La creación de un clima positivo y de apoyo en el aula es crucial para promover el bienestar y la motivación de los alumnos.
- Fomentar las relaciones positivas entre maestros y estudiantes, la colaboración entre pares y las prácticas inclusivas fomenta un sentido de pertenencia y mejora los resultados del aprendizaje de idiomas.

4. Establecimiento de metas y mentalidad de crecimiento:

- Promover el establecimiento de objetivos y una mentalidad de crecimiento puede mejorar la motivación y la resiliencia de los alumnos.
- Establecer objetivos claros y alcanzables y enfatizar la creencia de que las habilidades se pueden desarrollar a través del esfuerzo y la práctica alienta a los alumnos a aceptar los desafíos y perseverar.

Con base en el trabajo de Michońska-Stadnik (2016), Mercer (2017), MacIntyre, Gregersen y Mercer (2019) entre los beneficios e implicaciones del enfoque y aplicación de la psicología positiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras se pueden mencionar los siguientes.

1. Bienestar y motivación:

- La incorporación de los principios de la psicología positiva en el aprendizaje de idiomas promueve el bienestar general, las emociones positivas y la satisfacción con la vida de los alumnos.
- Las emociones positivas y un sentido del significado contribuyen a una mayor motivación y un interés sostenido en el aprendizaje de idiomas.

2. Dominio del idioma y rendimiento:

Las intervenciones de psicología positiva pueden tener un impacto positivo en los resultados del aprendizaje de idiomas, incluido un mayor dominio del idioma y mejores habilidades de comunicación.

El bienestar y la motivación mejorados facilitan el compromiso, el esfuerzo y la persistencia de los alumnos en las actividades de aprendizaje de idiomas.

3. Competencia intercultural y empatía:

Los enfoques de psicología positiva en el aprendizaje de idiomas fomentan la competencia intercultural y la empatía.

Los estudiantes que experimentan emociones positivas y desarrollan una mentalidad positiva tienen más probabilidades de aceptar las diferencias culturales, apreciar la diversidad y participar en interacciones interculturales significativas.

CONCLUSIONES

A partir de la revisión de la literatura realizada hasta este momento, se encuentra que si bien el estudio de las emociones en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras no es completamente nuevo, la tercera fase en la que se admite la influencia de las emociones tanto positivas como negativas, tiene relativamente poco tiempo y el campo de investigación no ha sido del todo explorado, dejando abierta la posibilidad para la aplicación de nuevas metodologías, o bien las metodologías ya conocidas pero con nuevos enfoques, como es el caso de la investigación longitudinal.

Más aún, la introducción de la psicología positiva al campo del estudio de las emociones en el aprendizaje de lenguas extranjeras brinda una perspectiva completamente nueva en la que el aprendizaje de lenguas extranjeras es visto como parte de una serie de factores que contribuyen al bienestar y no como una actividad completamente independiente ajena a los procesos emocionales, sino que tales procesos son vistos como un elemento inherente al proceso cognitivo, contribuyendo con lo que MacIntyre y Gregersen (2019) llaman un viraje emocional en el estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, las diferentes teorías emanadas del estudio de las emociones en el marco de la psicología positiva, específicamente aplicadas al aprendizaje de lenguas extranjeras, a saber, la teoría del bienestar (Seligman, 2018), la teoría de control-valor (Pekrun, 2006), y la teoría de Ampliación y Construcción (Fredrickson, 2004), proveen una base para el estudio a profundidad de las causas, efectos e interrelación entre las emociones así como la interacción entre las emociones entre estudiantes y docentes más allá de sólo la ansiedad y el gozo.

Por otra parte, las teorías hasta ahora formuladas requieren aún de evidencia empírica que aporte a su solidez especialmente a través del enfoque cualitativo, dado que según lo hasta ahora encontrado, la información es escasa.

De igual manera, se ha encontrado que si bien existen estudios realizados en diversas latitudes y con estudiantes de diversas lenguas, salvo el trabajo de Maritza Méndez de la Universidad de Quintana Roo no se han encontrado muchos estudios con estudiantes de inglés hispanohablantes, lo que de igual manera sugiere un área de oportunidad en la investigación de las emociones en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Finalmente, convendría no descartar la recomendación de Dewaele y Li (2020), sobre una agenda de investigación que incluya una mayor atención a los constructos y conceptos emocionales específicamente relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras; de igual manera se sugiere continuar con la investigación en la búsqueda de un mayor rango de emociones por lo que se sugiere triangulación de métodos, autores y teorías; también se sugiere como posible investigación futura el estudio de la transmisión de las emociones en el aula de lengua extranjera, puesto que de acuerdo con Pekrun (2006) las emociones no sólo se perciben sino que además se transmiten entre docentes y estudiantes, afectando la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje; igualmente se sugiere realizar investigación sobre cómo los docentes de lengua extranjera pueden emplear y mejorar sus competencias socioemocionales para percibir las emociones en los estudiantes a partir de pautas verbales y no verbales; finalmente existe también la posibilidad del estudio sobre actividades de lengua extranjera extramuros como es el caso de interacciones sociales en línea, tendencia que se incrementa de manera gradual.

REFERENCIAS

Arnold, J. & Brown, H. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.

Adler, P. S., & Kwon, S.-W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.

Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury House.

Cheng, Y. (2002) Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35, 647-656.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dewaele, J.-M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *The International Journal of Bilingualism*, 11, 391-409.

Dewaele, J.-M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58, 911-960.

Dewaele, J.-M. (2010). Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *International Review of Applied Linguistics*, 48, 105-129.

- Dewaele, J.-M., Finney, R., Kubota, T., & Almutlaq, S. (2014). Are perfectionists more anxious about foreign language learners and users? Unpublished manuscript.
- Dewaele, J.-M., & Tsui Shan Ip (2013). The link between Foreign Language Classroom Anxiety, Second Language Tolerance of Ambiguity and self-rated English proficiency among Chinese learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3(1), 47-66.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 237-274.
- Dewaele, J.-M., (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language teacher* 39 (3), pp.13-15.
- Dewaele, Jean-Marc and Li, Chengchen (2020) Emotions in Second Language Acquisition: a critical review and research agenda. *Foreign Language World* 196 (1), pp. 34-49. ISSN 1004-5112.
- Dörnyei, Z., Schmidt, R., & Schmidt, R. W. (Eds.). (2001). *Motivation and second language acquisition* (Vol. 23). Natl Foreign Lg Resource Ctr.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*, 3(5), 74-83.
- Fredrickson, B. L. 2001 The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions *Am. Psychol.* 56, 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91(4), 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2006). The broaden-and-build theory of positive emotions. In M. Csikszentmihalyi & I. Selega (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 85-103). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. & Larkin, G. 2003 What good are positive emotions in crises?: a prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on 11 September 2001. *J. Personality Social Psychol.* 84, 365–376.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010) *Motivation and second language acquisition: The Socioeducational Model*. New York: Peter Lang.
- Gregersen, T., Macintyre, P. D., & Meza, M. D. (2014). The Motion of Emotion: Idiodynamic Case Studies of Learners' Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574-588.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154-167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject. What foreign language learners say about their experiences and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Lake, J. (2013). Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan (Second Language Acquisition)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lu, Z., & Liu, M. (2011). Foreign Language Anxiety and strategy use: A study with Chinese undergraduate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 1298-1305.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). Boston: Mc Graw-Hill.
- MacIntyre, P. D. (2010). Perspectives on motivation for second language learning on the 50th anniversary of Gardner & Lambert (1959). *Language Teaching*, 43, 374-377.
- MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369-388.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75, 296-304.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerised vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17.
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(2), 193-213.
- Macintyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <http://www.jstor.org/stable/45171996>
- Mercer, S. (2017). Positive psychology in SLA: an agenda for learner and teacher wellbeing. *Australian Review of Applied Linguistics*, 40(2), 108-120.
- Michońska-Stadnik, A. (2016). Foreign Language Learning from the Perspective of Individual Well-Being. *Researching Second Language Learning and Teaching from a Psycholinguistic Perspective: Studies in Honour of Danuta Gabryś-Barker*, 3-11.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. New York: Wiley.
- Saito, Y., Garza, T., & Horwitz, E. (1999) Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5


Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.

Thompson, A. S., & Lee, J. (2012). Anxiety and EFL: Does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 1-20.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-39.

CREATIVE AND INNOVATIVE
LANGUAGE ACTIVITIES
FOR LANGUAGE TEACHING
IN **MEXICO**

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br


 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Año 2025

CREATIVE AND INNOVATIVE
LANGUAGE ACTIVITIES
FOR LANGUAGE TEACHING
IN **MEXICO**

 www.arenaeditora.com.br

 contato@arenaeditora.com.br

 [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)

 www.facebook.com/arenaeditora.com.br


Atena
Editora
Año 2025