

LA EMOCIONALIDAD EN LA EXPRESIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA

Reina Reina, Deisy Rubiela¹

RESUMEN

La presente investigación que se encuentra en desarrollo, busca indagar por la emocionalidad en el aula de inglés como lengua extranjera, mientras se practican habilidades orales (speaking) en estudiantes de básica secundaria, de edades entre 10 a 13 años, de una institución pública de la ciudad de Bogotá. El propósito es buscar estrategias más efectivas que favorezcan el desarrollo de la habilidad oral en este idioma, partiendo de la premisa de que la emocionalidad de los estudiantes no sólo debe ser atendida por instancias como el departamento de orientación, sino que constituye un factor que debe integrarse tanto en el aula como en el currículo. Es desde la planeación del maestro en el aula donde se debe empezar a incorporar sin reducirlo exclusivamente a lo cognitivo, ámbito en el que, con frecuencia, se atribuye el éxito de la adquisición de la lengua básicamente a los métodos de enseñanza. El fundamento teórico de esta propuesta retoma investigaciones previas de idiomas, centradas en la habilidad oral. Dichos estudios muestran cómo las experiencias emocionales influyen en el aprendizaje de idiomas, específicamente en la habilidad oral y cómo esa influencia bloquea o permite a los estudiantes comunicarse verbalmente. En este contexto, la presente investigación adopta un diseño descriptivo-longitudinal. Para la recolección de datos, se implementará un registro emocional (Emotional Tracker) basado en el método de muestreo de experiencias (ESM). Al finalizar cada sesión de inglés durante un periodo de cuatro semanas, los participantes seleccionarán el estado anímico que mejor represente su experiencia. Los datos resultantes serán analizados mediante estadística descriptiva con el fin de identificar patrones emocionales recurrentes vinculados a las tareas de producción oral. Los resultados preliminares, correspondientes a la fase inicial del estudio (tres actividades piloto) revelan una variedad de emociones reconocidas por los estudiantes -tanto positivas- como negativas- y evidencian que algunos de ellos son capaces de identificar su causalidad, así como las formas en que estas se expresan corporalmente.

Palabras clave: emociones, aprendizaje del inglés como lengua extranjera, habilidad oral

¹ Secretaría de Educación de Bogotá (Colombia). Universidad Santo Tomás (Colombia). drreina@educacionbogota.edu.co

EMOTIONALITY IN THE ORAL EXPRESSION OF LOWER SECONDARY STUDENTS

ABSTRACT

The current research, which is currently underway, aims to investigate emotionality in the English as a Foreign Language (EFL) classroom during the practice of speaking skills among lower secondary school students, aged 10 to 13, at a public institution in the city of Bogotá.

The purpose is to identify more effective strategies that foster the development of oral skills in this language, based on the premise that students' emotionality should not only be addressed by departments such as school counseling, but constitutes a factor that must be integrated into both the classroom and the curriculum. It is within the teacher's lesson planning that this incorporation must begin, rather than restricting focus exclusively to the cognitive domain—an area to which language acquisition success is frequently attributed, and which is fundamentally based on teaching methods.

The theoretical foundation of this proposal draws on previous language research focused on speaking skills. These studies demonstrate how emotional experiences influence language learning, specifically oral ability, and how this influence either blocks or enables students to communicate verbally. Within this context, the present study adopts a descriptive-longitudinal design.

For data collection, an emotional log (Emotional Tracker) based on the Experience Sampling Method (ESM) will be implemented. At the end of each English session over a four-week period, participants will select the mood that best represents their experience. The resulting data will be analyzed using descriptive statistics to identify recurring emotional patterns linked to oral production tasks.

The preliminary results, corresponding to the initial phase of the study (three specific activities), reveal a variety of emotions recognized by the students—both positive and negative—and evidence that some of them are capable of identifying their causes, as well as the ways in which these emotions are expressed physically.

Keywords: *emotions, English as a Foreign Language (EFL) learning, speaking skills*

Introducción

En Colombia, la Ley 2383 de 2024 establece la cátedra obligatoria de educación emocional en todas las instituciones educativas del país, con el objetivo de transformar las aulas en entornos más humanos, reconociendo que el éxito y el desarrollo integral de los estudiantes no depende únicamente de su capacidad cognitiva o académica, sino también de su dimensión emocional.

A nivel distrital, Bogotá ha desarrollado diversas iniciativas como el programa Escuela con Emociones, a partir del cual, recientemente se ha propuesto la Malla de Aprendizajes en Habilidades Socioemocionales como herramienta pedagógica para abordar y fortalecer el aspecto emocional y social en las instituciones educativas de la ciudad. En coherencia con estas políticas nacionales y distritales, y entendiendo la estrecha y vital relación entre lo cognoscitivo y lo emocional, el presente estudio busca ahondar en las vivencias emocionales de estudiantes entre 10 y 13 años de una institución oficial en la ciudad de Bogotá durante la realización de ejercicios de *speaking* o expresión oral. Por otra parte, a nivel disciplinar, la Lingüística Aplicada también ha reconocido la relación intrínseca entre la emocionalidad y el aprendizaje de los idiomas. La Hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen (1985), así como los aportes de Arnold (2000) y Dörnyei (2009) han estudiado y demostrado cómo las emociones inciden en la motivación y el éxito lingüístico de los aprendices.

En coherencia con lo anterior, la noción de emoción que se adopta para este estudio es la de Lazarus (1991). Este autor define la emoción como una respuesta adaptativa, compleja y estructurada a partir de un proceso de evaluación cognitiva continua, dinámica y relacional mediante el cual un individuo interpreta su interacción con el entorno. Desde esta perspectiva la emoción no es meramente un aspecto subjetivo, sino que surge de las transacciones continuas entre la persona y su entorno. Dichas transacciones poseen un carácter motivacional o adaptativo, en el sentido que están asociadas a metas y compromisos de la persona. Por tanto, una emoción se activa cuando una transacción con el entorno afecta -de manera positiva o negativa-, a los objetivos personales o al bienestar del sujeto

El problema identificado radica en la fragmentación persistente entre la dimensión cognitiva y la dimensión emocional en el aula de inglés. Generalmente, la planeación docente, tiende a centrarse en los métodos, los contenidos gramaticales y la evaluación, asumiendo que el éxito del aprendizaje depende únicamente de esos factores. En contraste, la dimensión emocional, es decir, el sentir del estudiante, es un aspecto que se ignora, se evade o se delega a otras instancias institucionales.

Lo afectivo o emocional aún no ocupa un espacio preponderante en los currículos de las instituciones educativas. Por tanto, el núcleo del problema radica en separar el “saber” del “sentir”. No basta con reconocer la importancia de la emocionalidad en el aula, ahora corresponde integrarla en la planeación docente y en el currículo. Es momento de pasar de la teoría a la práctica. Mantener ese vacío pedagógico, implica dejar al estudiante en un estado de vulnerabilidad emocional frente a la adquisición del inglés como lengua extranjera.

En el caso de la expresión oral en inglés (*speaking*), dicha fragmentación se traduce en un desempeño deficiente. Aunque el estudiante pueda conocer las reglas gramaticales, la ausencia de un soporte emocional adecuado puede generar retraimiento, bloqueos, y, en general, ineffectividad comunicativa. El estudiante no habla, no porque no “sabe”, sino porque la planeación o currículo no contempla su seguridad emocional como motor de habla.

Debido a que este estudio se encuentra en desarrollo, el presente artículo se presenta como un informe de avance formal. Su objetivo es analizar los hallazgos preliminares obtenidos de las primeras tres actividades de expresión oral, estableciendo las bases para el análisis longitudinal posterior.

Marco Referencial

La dimensión afectiva en la expresión oral

La investigación sobre los factores afectivos en la adquisición de segundas lenguas ha transcurrido desde una perspectiva clínica, enfocada tradicionalmente en aspectos negativos como el miedo al error, la parálisis cognitiva y la ansiedad lingüística, hacia un nuevo paradigma. Bajo el enfoque tradicional, el rol del docente se limitaba a diseñar estrategias y a evitar las emociones negativas e intentar que el filtro afectivo no fuera alto para que el estudiante pudiera comunicarse. Se asumía entonces que, en un estado neutral, esto es, sin miedo ni ansiedad, el aprendizaje ocurriría por sí solo. Sin embargo, este campo

de estudio ha incorporado los principios de la psicología positiva, la cual contempla la emocionalidad no como una barrera, sino como el motor del desarrollo comunicativo.

En la perspectiva tradicional, las emociones negativas fueron conceptualizadas como obstáculos para el desarrollo de la habilidad de expresión oral (*speaking*). Autores como Horwitz, Horwitz y Cope (1986), referentes en el estudio de la ansiedad lingüística, diseñaron la escala *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* para medir síntomas relacionados con el miedo al error y la parálisis cognitiva, catalogando la ansiedad como la barrera fundamental en el aula. Asimismo, MacIntyre y Gardner (1991), demostraron que el miedo interfiere en la entrada (*input*), el procesamiento y la salida (*output*) cognitiva del habla, al consumir de forma masiva los recursos limitados de la memoria de trabajo del estudiante. En consonancia con esa línea, Krashen (1982) instauró la Hipótesis del Filtro Afectivo, la cual sostiene que el estrés, la ansiedad y la baja autoestima operan como un muro que impide la producción oral espontánea.

Hacia el año 2012, el interés de la investigación se centró en la psicología positiva, enfocándose en las emociones que potencian y estimulan el acto de hablar. Dewaele (2012) incorporó el término del disfrute de la lengua extranjera (FLE) y afirmó que la diversión, el orgullo y el interés expanden el foco de atención del estudiante, facilitando la comunicación y disminuyendo el temor fisiológico a asumir riesgos al hablar. Por su parte, Rebecca Oxford (2016), propuso el Modelo EMPATHICS, el cual integra la inteligencia emocional, la resiliencia, la empatía, la esperanza y el estado de flujo (*flow*) presentándolos como los verdaderos motores neurofisiológicos de la comunicación oral.

En la actualidad, las perspectivas contemporáneas integran tanto las emociones positivas como las negativas, asumiendo que en el aprendizaje de la expresión oral coexiste y fluctúa gran variedad emocional. Dewaele & MacIntyre (2014), aplicaron la hipótesis de ampliación y construcción de Fredrickson para contrastar la incidencia del afecto en el cerebro del estudiante. Estos autores afirman que las emociones negativas provocan la constricción del foco atencional (*narrow focus*), lo que induce rigidez mental y bloqueo verbal, mientras que las emociones positivas detonan la ampliación de ese foco (*wide focus*), promoviendo la flexibilidad cognitiva, la creatividad y la fluidez. Finalmente, Dörnyei (2009), en su teoría del sistema del “yo” en la motivación, incorporó el concepto del “Yo Ideal en la segunda lengua (L2)”, según el cual, si el estudiante tiene una imagen mental afectivamente positiva de sí mismo como hablante competente, dicha visión le ayuda a superar el miedo al error.

La evolución del estudio del aspecto afectivo o emocional en la expresión oral demuestra que este no puede atribuirse únicamente a estrategias o métodos de enseñanza, y mucho menos a factores meramente cognitivos. El tránsito hacia un enfoque holístico e integrador de las emociones permite comprender que la construcción de un clima emocional seguro en el aula, la promoción del disfrute y el fortalecimiento de la autoimagen del estudiante son variables tan -o más- relevantes que las estructuras sintácticas para garantizar una comunicación verbal efectiva.

Metodología

Este estudio se adscribe en un enfoque cualitativo, el cual se fundamenta en la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su propio entorno. En coherencia con este enfoque, la investigación busca profundizar en el significado de las

vivencias emocionales que experimentan los estudiantes durante la realización de ejercicios de expresión oral (*speaking*) en el aula de inglés.

El diseño metodológico corresponde a una investigación descriptiva longitudinal (Babbie, 2010; Hernández-Sampieri et al., 2014). Su carácter descriptivo se orienta a especificar las características, manifestaciones de los estados emocionales de los estudiantes sin dar paso a ningún tipo de manipulación de la realidad observada. Asimismo, el estudio adopta un diseño longitudinal, no obstante, para efectos de este reporte de avance, se analizan de manera transversal las primeras tres actividades implementadas, las cuales permiten examinar las fluctuaciones de dichos estados emocionales.

La población está constituida por treinta (30) estudiantes de edades comprendidas entre los 10 y 13 años, pertenecientes a una institución educativa pública ubicada en la ciudad de Bogotá (Colombia). Este grupo cursa el grado sexto, correspondiente al nivel de Básica Secundaria, etapa caracterizada por transiciones socioemocionales críticas que coinciden con sus procesos de aprendizaje lingüístico.

Para la recolección de la información, la técnica que se implementó es el autorregistro, el cual se basa en la autoinformación proporcionada por los estudiantes participantes y que permite acceder a sus experiencias subjetivas internas. Como instrumento derivado de esta técnica, se diseñó el *Emotional Tracker* (registro emocional). Dicho instrumento corresponde a una creación propia desarrollada como una adaptación pedagógica específica para el contexto escolar. Estructuralmente, se trata de un cuestionario de respuesta abierta que se aplica de manera inmediata posterior a la terminación de cada una de las actividades de *speaking*. La inmediatez de su aplicación garantiza la frescura del recuerdo y la fidelidad de la vivencia emocional reportada por el estudiante.

Para garantizar la validez de contenido del *Emotional Tracker*, se realizó un proceso de evaluación por juicio de expertos. Se empleó una rúbrica de validación que evaluó la claridad, coherencia, suficiencia y pertinencia de los datos de identificación, el enunciado principal y el espacio de respuesta bajo la escala deficiente, regular y excelente. El proceso fue llevado a cabo por el juicio de tres expertos; dos docentes de idiomas con Maestría en Educación y una docente con Doctorado en Educación, quienes determinaron la idoneidad y suficiencia del instrumento para la población de 10 a 13 años.

Una vez recopilada la información, se procede a realizar un análisis de contenido cualitativo (Babbie, 2010). Este procedimiento metodológico de interpretación se lleva a cabo a través de la codificación sistemática de las respuestas abiertas recolectadas a partir del *Emotional Tracker*. El proceso de codificación permite fragmentar, examinar y agrupar las narrativas de los estudiantes con el objetivo de identificar y establecer categorías en relación con los tipos de emociones experimentadas, así como las causas relacionales subyacentes a dichas manifestaciones afectivas en las actividades de expresión oral.

Organización, sistematización y análisis de los datos

Se llevaron a cabo tres actividades de expresión oral; la primera consistió en una exposición individual frente al grupo, relacionada con el tema y vocabulario de las emociones; a esta actividad se le denominó "*emotions*". A continuación, en la Figura 1, se presentan algunos ejemplos del *Emotional Tracker* aplicado.

Figura 1

Ejemplos del Emotional Tracker aplicado

The figure shows three examples of the Emotional Tracker form. Each form includes a header with the date, student's name, group, and activity. Below the header is a question in English and Spanish: "¿How did you feel while doing the activity? ¿Cómo te sentiste mientras realizabas la actividad? Explica por qué te sentiste así." The student's response is written in the provided lines.

Example 1:
Date: Tuesday 24th / 02 26 Student's Name: [Redacted]
Group: 603 Activity: Emotions pronunciación
¿How did you feel while doing the activity? ¿Cómo te sentiste mientras realizabas la actividad? Explica por qué te sentiste así.
Me sentí nerviosa con pena un poco triste de ver que no me acordaba de algunas palabras que no podía pronunciarla bien como las otras personas.

Example 2:
Date: 24/02/2026 Student's Name: [Redacted]
Group: 603 Activity: Emotions pronunciations
¿How did you feel while doing the activity? ¿Cómo te sentiste mientras realizabas la actividad? Explica por qué te sentiste así.
Me senti stupid porque todos me miraban y me senti raro... me dio un poco de pena pero igual dije y di de mí lo que pude pero por lo menos pude decir unas palabras y ya...

Example 3:
Date: 24/2/2026 Student's Name: [Redacted]
Group: 603 Activity: [Redacted]
¿How did you feel while doing the activity? ¿Cómo te sentiste mientras realizabas la actividad? Explica por qué te sentiste así.
me senti avergonzado por que como casi no me gusta exponer

A partir del proceso de codificación cualitativa de los datos recolectados, se estructuraron tres categorías de análisis fundamentales que describen la realidad afectiva de los estudiantes frente a la actividad “emotions” de expresión oral en inglés (*speaking*). Dichas categorías revelan cómo los estados internos interactúan directamente con el desempeño lingüístico y la identidad del estudiante.

Los hallazgos muestran que el nerviosismo se consolida como el estado afectivo predominante durante esta actividad. Este estado fisiológico se manifiesta de forma explícita por los estudiantes, quienes describen episodios de “tembladera”, “manos sudorosas” y “corazón acelerado”. La vivencia corporal del miedo se evidencia en la narrativa de los estudiantes, tal como lo reportan los estudiantes 6, 15 y 21.

Ss 15: "Me sentí nervioso porque me temblaban las manos de exponer."

Ss 6: "Tenía las manos sudorosas y estaba asustada."

Ss 21: "Nervioso porque se me empezó a acelerar el corazón."

Desde la perspectiva teórica, estos hallazgos evidencian una activación intensa del filtro afectivo, el cual actúa como una potente barrera psicofisiológica. Los síntomas corporales identificados configuran una respuesta de estrés que interrumpe el proceso comunicativo y convierte el acto de comunicación verbal en una experiencia de alta tensión.

Figura 2

Emociones expresadas por los estudiantes durante la actividad 1 de expresión oral denominada "emotions"



Al indagar por las causas, el análisis cualitativo reveló que la totalidad de las respuestas se enfocó en dos factores principales: el primero es la inseguridad con el idioma inglés, por el miedo constante al olvido de las estructuras o a cometer errores; el segundo es la presión social manifestada como el temor al juicio, a la mirada y la burla de sus pares. En las voces de los estudiantes Ss2, Ss14 y Ss26, se reflejan tanto la dificultad lingüística percibida como la vulnerabilidad social a la que se sienten estar expuestos:

Ss 2: "Me sentía nervioso y asustado porque pensaba que se me olvidaría y me sentía presionado."

Ss 14: "Nervioso porque me estaba mirando mucha gente y porque casi no entendía."

Ss 26: "Con pena porque no había practicado bien como es."

Estas causas tienen unas fuertes implicaciones en el aspecto emocional o afectivo, pues se percibe la presencia de estrés situacional vinculado a la autoconsciencia social y a la exposición pública. La evaluación cognitiva que el estudiante realiza al sentirse observado por sus pares genera ansiedad y vergüenza; en este entorno el aula no se presenta como un entorno seguro, sino como un escenario de amenaza social.

Por otra parte, la prevalencia de emociones negativas en esta actividad de speaking, genera un impacto negativo en la identidad y en la autopercepción del estudiante. Los datos revelan términos con una alta carga de autodesvaloración y efecto negativo, tales como: "triste", "avergonzado" y, de manera crítica, la autoevaluación explícita bajo el adjetivo de "estúpido/a". Este detrimento de la autoimagen se manifiesta en los testimonios de los estudiantes Ss7, Ss18 y Ss28

Ss 7: "Me sentí stupid porque todos me miraban y me sentí rara..."

Ss 18: "Me sentí nerviosa con pena un poco triste de ver que no me acordaba de algunas palabras."

Ss 28: "Me sentí avergonzado porque casi no me gusta exponer."

La implicación pedagógica y psicológica de este hallazgo amerita consideración profunda, en la medida, que el valor personal del estudiante está estrechamente vinculado al éxito o fracaso lingüístico. El estudiante asume que un olvido del vocabulario o falla en la pronunciación define su capacidad intelectual, lo que acarrea una baja autoestima y un autoconcepto negativo que puede reprimir futuros intentos de expresión oral en inglés.

La segunda actividad denominada “*Introducing Myself*”, tenía como propósito principal que los estudiantes conocieran a sus compañeros y pusieran en práctica su habilidad oral. En relación con, las emociones identificadas, la figura 3 presenta las que resultaron: desesperación, felicidad, nerviosismo, seriedad, vergüenza, y preocupación.

Figura 3

Emociones vivenciadas por los estudiantes durante la segunda actividad de expresión verbal, denominada “Introducing myself”



Los resultados revelan que un alto porcentaje de estudiantes (63%) reportó haber experimentado nerviosismo. Las voces de los niños así lo evidencian, reflejando el estrés que acompaña esta tarea comunicativa.

Ss9: *"Nervioso porque me tocaba presentarme"*.

Ss13: *"Porque se me olvidaba algunas cosas y me sentí nervous"*.

Ss 16: *"Me sentí nerviosa y tenía pena"*.

El impacto de estos datos preliminares amerita atención, porque sugieren que el nerviosismo detectado en estas primeras actividades podría consolidar una barrera emocional si no se interviene a tiempo. Estas emociones negativas actúan como un muro que dificulta la predisposición para aprender y bloquea su desempeño inmediato debido al consumo de recursos de la memoria de trabajo (MacIntyre & Gardner, 1991). En consecuencia, se puede establecer una experiencia frustrante en su memoria a largo plazo y generar un rechazo o resistencia sistemática hacia el desarrollo de la habilidad oral (*speaking*) en el futuro.

En relación con las causas, las más predominantes son las siguientes: hablar en público, seguido de la pronunciación, el miedo a equivocarse y a la falta de práctica. De igual forma, los estudiantes identifican la mirada de los compañeros y el hecho de hablar en público como los causantes de su emocionalidad negativa.

Ss 6: *"Me sentí nerviosa porque tenía que presentar frente a muchas personas"*.

Ss 18: *"Porque me presenté"*.

Ss 24 *"Porque me estaban viendo"*.

Este escenario muestra como los estudiantes vinculan el éxito de la actividad con la preservación de su imagen social ante los demás. El foco no está en el aprendizaje como tal ni en el uso funcional del inglés, sino en el riesgo de vulnerabilidad que implica exponerse frente a los otros. Evidentemente, esto eleva los niveles de estrés ante la posibilidad de “quedar mal” o de “equivocarse” en público. De acuerdo con los hallazgos y con las voces de los estudiantes, la exposición individual y formal frente al grupo de compañeros puede catalogarse como una actividad de alto filtro afectivo que conlleva a emociones como la preocupación.

Ss 15: "Worried... Porque expuse".

Ss 28: "Worried... Porque la tarea, no la hice".

De igual manera, la implicación pedagógica de esta situación resulta contraria e incluso adversa- a los propósitos de la adquisición de las lenguas. El formato tradicional de la exposición se releva como un aspecto inhibitorio en el aula de inglés. Tal como lo demuestran los hallazgos, dicho formato afecta drásticamente la comodidad psicológica y la seguridad de los estudiantes.

Por otra parte, cuando la actividad adquiere un significado de autoexpresión importante para el estudiante, sus manifestaciones son positivas y de empoderamiento.

Ss 7: "Yo me sentí feliz porque podía presentarme y podía hacer que se dieran cuenta de quién soy".

Ss 11: "Feliz porque pude hablar sobre mí".

En consecuencia, resulta imperativo seguir generando estrategias que ofrezcan a los estudiantes ambientes pedagógicos emocionalmente seguros, que fortalezcan su autoimagen y favorezcan una comunicación verbal fluida y efectiva.

La tercera actividad consistió en que los estudiantes organizados en grupos, debían pasar al frente para cantar una canción que la docente les había enseñado. La figura 4, muestra las emociones experimentadas por los estudiantes mientras pasaban al frente y cantaban.

Figura 4

Emociones vivenciadas por los estudiantes durante la tercera actividad de expresión verbal, denominada “song”



En esta ocasión, la gran mayoría de los estudiantes reportó haberse sentido “happy” (feliz), sus respuestas se asocian a una sensación de bienestar generada por la actividad lúdica de cantar, así como por la percepción de autoconfianza derivada del dominio o conocimiento de la canción.

Ss1: "*Cantamos una canción en inglés para aprender el verbo to-be*"

Ss 3: "*Happy porque canté una canción en inglés*".

Ss 5: "*Feliz porque me supe la canción a la perfección*".

Ss 17: "*Feliz porque se siente tranquilo el ambiente y pues es chévere*".

Ss 27: "*Me sentí feliz porque aprendí una canción en inglés y bien con mis compañeros*".

Las voces de los estudiantes muestran cómo, al experimentar disfrute en lugar de temor, el estudiante vivencia una reducción significativa de su filtro afectivo (Krashen, 1982). Este estado de tranquilidad y felicidad expande su foco atencional, lo que incrementa su disposición neurocognitiva para participar activamente y realizar trabajo cooperativo con sus compañeros, así como para asimilar conceptos gramaticales específicos con menor rigidez.

Entre los factores determinantes del bienestar sentido por los estudiantes, los hallazgos señalan la música y la novedad metodológica como los más relevantes.

Ss 15: "*Hoy me sentí feliz porque vimos algo nuevo*".

Ss 14: "*Feliz porque cantamos una song*".

Sin embargo, el análisis de las voces de los estudiantes devela un fenómeno de coexistencia emocional (Dewaele & MacIntyre, 2014); a pesar del buen ambiente, el hecho de exponerse frente a otros persiste como detonador de ansiedad y vulnerabilidad.

Ss 6: "*Me sentí feliz porque me gustó mucho la actividad y nerviosa por cantar en frente de mis compañeros*".

Ss18: "*Me sentí nervioso porque yo no canto, pero esta vez sí canté con mis compañeros*".

Desde el punto de vista didáctico, los hallazgos muestran que las actividades con música son herramientas pedagógicas efectivas para romper la estructura lineal del aula; sin embargo, llama la atención como la duración excesiva de la sesión o de la actividad, así como la repetición de la misma puede llevar al aburrimiento y al desinterés.

Ss4: "*La actividad me gustó, pero no hicimos nada más*".

Ss7: "*Me sentí aburrida porque la canción repite mucho every day*".

Ss10: "*La actividad estuvo bien con la canción solo que era muy larga*".

La implicación didáctica de estas alertas resulta fundamental para la planeación curricular de la expresión oral. Un diseño monótono, plano o excesivamente prolongado de la actividad puede desconectar cognitivamente al estudiante.

Discusión

Los resultados preliminares de este reporte de avance muestran una tendencia que se alinea con la Hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen (1985) al revelar un contraste drástico según el diseño pedagógico: mientras la exposición generó un 63% de ansiedad con síntomas físicos (temblor y palpitations) que paralizaron el habla, con la canción se invirtió la tendencia con un 63% de felicidad. Estos indicios sugieren que los síntomas reportados no constituyen casos aislados, sino manifestaciones psicofisiológicas que bloquean la producción oral. Así, en este contexto escolar de Bogotá, la mediación lúdica (música) puede ser una herramienta útil para desactivar el filtro afectivo y permitir la comunicación espontánea en inglés.

Por otra parte, los hallazgos confirman una fragmentación en el currículo: mientras la exposición tradicional bloquea la fluidez al priorizar la gramática, las actividades lúdicas

logran conectar lo cognitivo con lo emocional. No obstante, el "aburrimento" reportado en la canción advierte que no basta con ser "lúdicos"; el diseño debe ser dinámico y variado. Para asegurar el compromiso del estudiante, es vital integrar el bienestar afectivo con una estructura didáctica que evite la monotonía y el vacío pedagógico.

Finalmente, los hallazgos revelan una paradoja evaluativa: al usar la exposición, la institución activa la ansiedad lingüística descrita por Horwitz (1986). En este contexto, el miedo al juicio social de los pares pesa más que la dificultad del inglés, afectando la autoestima del estudiante. Esta presión transforma el error académico en un sentimiento de incapacidad personal, donde el estudiante vincula su valor intelectual con su desempeño oral.

Como limitación de este informe, se reconoce que los datos expuestos provienen de la parte inicial de la investigación en desarrollo. Por lo tanto, los resultados aquí presentados no deben generalizarse como el resultado final del proceso longitudinal, sino como tendencias emergentes que requieren ser contrastadas y validadas en las siguientes fases del diseño longitudinal del estudio.

Conclusiones

La respuesta emocional y psicofisiológica de los estudiantes de 10 a 13 años está directamente supeditada al tipo de actividad propuesta en el aula. Mientras los formatos de evaluación típicos e individuales actúan como inhibidores del habla, las estrategias mediadas por la lúdica y la música facilitan un entorno seguro que reduce el filtro afectivo e incentiva la producción oral espontánea.

Dentro de este contexto educativo, los errores al hablar en inglés superan el plano escolar y se perciben como un riesgo para el estatus social del estudiante. El temor a la crítica de sus compañeros lleva a que el estudiante preadolescente asocie de manera directa su producción oral con su capacidad intelectual y amor propio; por consiguiente, si el docente no propicia un clima de reconocimiento y manejo emocional, se desatan procesos de autodesprecio y baja autoestima.

No basta con incorporar componentes lúdicos en el currículo de manera aislada. Para mitigar la fragmentación entre el saber y el sentir, se requiere una planeación curricular flexible, variada y estructurada, que contemple el aspecto cognitivo y emocional del estudiante.

Referencias

- Arnold, J., & Brown, H. D. (2000). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 256–283). Cambridge University Press.
- Babbie, E. R. (2010). *The practice of social research* (12a ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Dewaele, J.-M. (2012). Emotions in second language acquisition. En C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–7). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0370>
- 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. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–11). Multilingual Matters.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Pergamon Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of foreign language anxiety: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of positive language learning: The EMPATHICS model. En T. Gregersen, P. D. MacIntyre, & P. S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 21–48). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-007>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2025). *Malla de aprendizajes en habilidades socioemocionales: Escuelas con emociones*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://www.educacionbogota.edu.co>