

La enseñanza del español como lengua extranjera mediante la poesía de Elvira Sastre

Integración de factores afectivos, socioemocionales y lingüístico-cognitivos

María Almudena Cantero Sandoval

Universidad Tecnológica Atlántico - Mediterráneo (UTAMED)

ORCID: 0000-0002-8701-3044

Resumen

Este artículo analiza una propuesta didáctica innovadora para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), basada en el uso de la poesía contemporánea de Elvira Sastre. Integrando factores afectivos, socioemocionales y psicológico-aptitudinales, se argumenta que la poesía promueve la motivación, la expresión emocional y el pensamiento crítico. A través de secuencias didácticas estructuradas y una evaluación formativa centrada en el desarrollo integral del alumnado, se demuestra que el trabajo con textos literarios emocionales potencia tanto la competencia lingüística como la empatía y la reflexión intercultural. La poesía de Sastre se presenta como un recurso pedagógico esencial y transformador.

Palabras clave: Elvira Sastre, Enseñanza de ELE, Factores socioemocionales y competencia comunicativa.

Abstract

This article analyzes an innovative didactic proposal for teaching Spanish as a foreign language (ELE), based on the use of the contemporary poetry of Elvira Sastre. By integrating affective, socio-emotional, and psychological-aptitudinal factors, it argues that poetry fosters motivation, emotional expression, and critical thinking. Through structured didactic sequences and formative assessment focused on the students' integral development, it is demonstrated that working with emotional literary texts enhances both linguistic competence and intercultural empathy and reflection. Sastre's poetry is presented as an essential and transformative pedagogical resource in the process of learning Spanish as a foreign language.

Keywords: Elvira Sastre, Spanish language teaching (ELE), Socio-emotional factors and communicative competence.

1 Introducción

En las últimas décadas, el aprendizaje del español como lengua extranjera ha experimentado importantes transformaciones metodológicas, orientándose cada vez más hacia enfoques integrales que consideran no solo los aspectos cognitivos y lingüísticos, sino también los factores afectivos, emocionales y aptitudinales (Manzanares y Guijarro 2023). Esta perspectiva responde al reconocimiento de que la lengua no es únicamente un instrumento comunicativo, sino que se puede considerar también un medio para explorar la propia identidad, gestionar emociones y fomentar interacciones significativas entre los individuos (Masid *et al.* 2021). Desde

este planteamiento, la enseñanza del español requiere construir continuamente nuevas estrategias y recursos, apostando por materiales y contextos que permitan al alumnado desarrollar una competencia lingüística plena y, al mismo tiempo, adquirir habilidades emocionales y sociales fundamentales para su crecimiento personal y académico, tales como el reconocimiento, la comprensión y la expresión emocional, así como la empatía.

Desde esta óptica integradora, la literatura –la poesía contemporánea en general, por su cercanía al alumnado, y autoras como Elvira Sastre en particular, por su valor pedagógico– emerge como un recurso didáctico valioso y eficaz, dado su carácter profundamente emotivo y reflexivo (Julián de Vega 2021). A través del uso del lenguaje poético, los estudiantes se exponen a un tipo particular de comunicación lingüística que les permite experimentar emociones genuinas, activar procesos afectivos profundos y reflexionar sobre aspectos existenciales (Llamas Martínez 2022) que a menudo trascienden el mero aprendizaje formal del idioma. La elección específica de la obra de la poeta española Elvira Sastre para este propósito didáctico obedece justamente a su capacidad excepcional para conectar con los lectores a través de un lenguaje sencillo y directo (Laín, G. 2021), cargado de sensibilidad, introspección y autenticidad emocional.

En este sentido, la elección de Elvira Sastre se debe a la relevancia que ha alcanzado su obra en contextos literarios actuales, pero sobre todo a las cualidades pedagógicas inherentes a su estilo poético: por su lenguaje directo y cotidiano y por su temática, se trata de una escritura clara, accesible y emocionalmente intensa, como señala Cánovas (2018), que permite generar una conexión empática y significativa con los aprendices de español, facilitando así no solo la adquisición de competencias lingüísticas avanzadas, sino también la gestión emocional y la conciencia interpersonal (Gracián *et al.* 2024).

Por otra parte, el método pedagógico parece particularmente oportuno en un contexto educativo donde la motivación, la autoestima y la reducción de la ansiedad se han convertido en elementos cruciales para garantizar el éxito del aprendizaje lingüístico. Numerosas investigaciones recientes han demostrado que integrar explícitamente el desarrollo afectivo y socioemocional en la enseñanza de lenguas facilita la adquisición efectiva, incrementa la implicación emocional del alumnado y favorece un aprendizaje más duradero y significativo (García Pastor y Miller 2019). En consecuencia, mediante la propuesta didáctica aquí presentada, se pretende explorar en profundidad cómo la poesía de Sastre puede constituir un valioso medio de mediación emocional y cultural, permitiendo a los estudiantes apropiarse del español desde una perspectiva integral y humanista (Caurín Alonso *et al.* 2018).

Finalmente, este artículo busca contribuir al debate académico y metodológico sobre la incorporación de factores socioemocionales y afectivos en la enseñanza del español, ofreciendo un marco teórico sólido y una aplicación práctica innovadora que sirva como modelo para futuras intervenciones didácticas. Con ello, se aspira a promover una enseñanza de ELE más holística y emocionalmente consciente, plenamente adaptada a las necesidades y demandas del alumnado contemporáneo (Contreras Izquierdo 2008).

2 Fundamentación teórica del aprendizaje lingüístico y factores socioemocionales

2.1 La dimensión afectiva y emocional en el aprendizaje de lenguas

La dimensión afectiva y emocional desempeña un papel crucial en la adquisición de lenguas extranjeras, influyendo significativamente en la motivación, la ansiedad y la autoestima de los estudiantes. Stephen Krashen (1981) en su hipótesis del filtro afectivo sostiene que factores como la motivación, la autoestima, la confianza en uno mismo y la ansiedad influyen directamente en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Cuando estos factores son negativos, pueden bloquear la entrada de información lingüística, impidiendo el aprendizaje efectivo (Contreras Salas 2012).

Desde esta perspectiva, Dewaele (2015) destaca que las emociones están en el centro del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin ellas, el aprendizaje se vuelve monótono y poco efectivo. Tanto las emociones positivas, como puede ser el disfrute del aprendizaje, como las negativas, por ejemplo la ansiedad, juegan roles fundamentales en el aula de idiomas. En este mismo sentido, Arnold (2000) subraya la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas, argumentando que la motivación y la autoestima son esenciales para el éxito en la adquisición del idioma. Además, señala que la ansiedad puede ser un obstáculo significativo, y que es responsabilidad del docente crear un ambiente de aprendizaje que minimice esta ansiedad con algún tipo de estrategia, por ejemplo, una actividad de escritura anónima a partir del poema leído.

También la inteligencia emocional ha sido identificada como un componente clave en el aprendizaje de lenguas. Estudios recientes como el de Iglesias Casal (2016), han confirmado vínculos teóricos entre la inteligencia emocional y las emociones, sugiriendo que una mayor inteligencia emocional puede facilitar la gestión de emociones negativas y potenciar las positivas, mejorando así el proceso de aprendizaje. Además, se ha observado que las emociones positivas pueden promover la resiliencia y la perseverancia de los estudiantes frente a las dificultades del aprendizaje de idiomas. Estas emociones fomentan la exploración y el juego, elementos cruciales para la cohesión social y el aprendizaje efectivo (Dewaele y Macintyre 2021).

Por tanto, la dimensión afectiva y emocional es fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras y los factores socioemocionales interrelacionados pueden facilitar o dificultar la adquisición del idioma. Consecuentemente, es esencial que los docentes reconozcan y aborden estos factores en el aula para crear un entorno de aprendizaje que maximice el potencial de cada estudiante (Cuero Caicedo *et al.* 2023).

2.2 Factores psicológico-aptitudinales en el aprendizaje del español

El aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el español, está influenciado por diversos factores psicológicos y aptitudinales que determinan la eficacia y la rapidez con la que los individuos adquieren competencias lingüísticas. Entre estos factores, la aptitud lingüística ha sido ampliamente estudiada y se define como la capacidad individual para aprender idiomas, independiente de la inteligencia general o el conocimiento previo (Carroll 1993). Carroll desarrolló el Modern Language Aptitude Test (MLAT) para medir esta aptitud, identificando componentes clave como la codificación fonética, la sensibilidad gramatical, la memoria asocia-

tiva y la capacidad inductiva (Carroll y Sapon 2002). Estos componentes permiten predecir el éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras y han sido validados en diversos contextos educativos. Asimismo, Peter Skehan (1989) planteó que la aptitud lingüística está intrínsecamente vinculada a la facilidad de procesar información lingüística compleja, lo que implica tanto habilidades analíticas como intuitivas para comprender y utilizar estructuras gramaticales y léxicas nuevas. La aptitud lingüística no es completamente estática, sino que puede mejorarse mediante exposición constante a la lengua y entrenamiento específico, adaptado a las características individuales de los estudiantes (Robinson 2001). De este modo, conocer las aptitudes de los estudiantes ayuda a diseñar intervenciones educativas más efectivas.

Además de esta aptitud lingüística, las habilidades cognitivas desempeñan un papel crucial en el aprendizaje de idiomas. La memoria operativa, por ejemplo, es esencial para procesar y almacenar información lingüística de manera temporal, facilitando la comprensión y producción del lenguaje (Esquivel *et al.* 2022). La atención selectiva también es fundamental, ya que permite al estudiante centrarse en estímulos relevantes y filtrar distracciones, optimizando así el procesamiento de la información lingüística (Moreira *et al.* 2021). Estas funciones cognitivas interactúan constantemente durante el aprendizaje de una lengua, y su desarrollo puede potenciarse mediante estrategias pedagógicas específicas. Wen (2016) sostiene que los estudiantes con una capacidad de memoria operativa más eficiente suelen adquirir estructuras gramaticales complejas con mayor rapidez y facilidad, especialmente en contextos de enseñanza explícita. Por su parte, Romero *et al.* (2022) destacan la importancia de la flexibilidad cognitiva, una habilidad esencial que permite a los estudiantes alternar rápidamente entre diferentes tareas lingüísticas, facilitando así la adquisición simultánea de diversas competencias idiomáticas como la comprensión auditiva, la lectura crítica y la expresión oral. La interacción entre estas habilidades cognitivas y la motivación intrínseca también desempeña un papel significativo en el proceso de aprendizaje, generando mayor compromiso y potenciando resultados positivos a largo plazo (Dörnyei 2005).

Así mismo, las estrategias cognitivas, como la repetición espaciada y la elaboración semántica, también influyen significativamente en el aprendizaje del español como lengua extranjera. La repetición espaciada, basada en la curva del olvido de Ebbinghaus, sugiere que revisar la información en intervalos crecientes mejora la retención a largo plazo (Ebbinghaus 1913). Por otro lado, la elaboración semántica implica relacionar nuevas palabras o estructuras con conocimientos previos, facilitando su integración en la memoria a largo plazo (Craig y Lockhart 1972). Implementar estas estrategias en el aula puede mejorar la eficacia del aprendizaje y adaptarse a las diferencias individuales de los estudiantes. Además, Salazar y Cáceres (2022) argumentan que las estrategias metacognitivas, que permiten a los estudiantes planificar, controlar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje, son esenciales para optimizar los resultados en la adquisición lingüística. De este modo se promueve la autonomía del estudiante y se fortalece su autoconocimiento, potenciando la eficacia general del proceso cognitivo (Chamot y O'Malley 1994). Por tanto, la formación explícita en estrategias cognitivas y metacognitivas ayuda a que los estudiantes puedan enfrentar desafíos lingüísticos con mayor seguridad y eficacia, lo cual es crucial para un aprendizaje exitoso del español. Finalmente, investigaciones recientes muestran que la aplicación combinada de estrategias cognitivas y metacognitivas incrementa sustancialmente la profundidad y permanencia del conocimiento lingüístico adquirido (Griffiths y Oxford 2014).

3 El potencial didáctico de la poesía contemporánea: el caso de Elvira Sastre.

3.1 Características generales de la poesía contemporánea para la enseñanza de ELE

La poesía contemporánea se ha consolidado como un recurso didáctico valioso en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), debido a su capacidad para integrar aspectos lingüísticos, culturales y emocionales. A diferencia de la poesía clásica, la contemporánea presenta un lenguaje más accesible y temáticas cercanas a la realidad del estudiante, lo que facilita su comprensión y conexión emocional. Según Sánchez y Lanseros (2024), esta poesía contemporánea permite trabajar de manera integrada las competencias lingüísticas, socioculturales y estratégicas, promoviendo una enseñanza integradora y completa del idioma.

Por ejemplo, a partir del poema “Ruido”, de Elvira Sastre, puede diseñarse una secuencia didáctica en tres fases que articule dichas competencias: en primer lugar, el alumnado analiza la estructura gramatical del texto, identificando recursos estilísticos y formas verbales, para realizar una reescritura del poema en pasado o en un registro coloquial; en segundo lugar, reflexiona sobre modelos afectivos, roles de género y representaciones de la tristeza en las distintas culturas; en tercer lugar, escribe una carta de despedida a partir de un recuerdo personal, usando paráfrasis, metáforas y repetición léxica para garantizar la coherencia y la expresividad.

Este tipo de poesía, al basarse en experiencias vitales actuales, permite que los alumnos se identifiquen con los textos de manera más inmediata, lo que favorece no solo el aprendizaje de estructuras lingüísticas, sino también el desarrollo de la sensibilidad cultural. Como afirman Villafuerte y Ramírez (2022), el uso de contenidos que apelan a las emociones y vivencias personales propicia una implicación afectiva en el estudiante que mejora la retención de contenidos y fomenta actitudes positivas hacia la lengua objeto de estudio. Además, la poesía contemporánea se caracteriza por su versatilidad temática: aborda cuestiones de identidad, migración, género, derechos humanos o medioambiente, aspectos que conectan directamente con las inquietudes de las generaciones actuales (Sánchez y Lanseros 2024).

Por otra parte y desde una perspectiva metodológica, la incorporación de la poesía contemporánea en el aula de ELE permite diversificar las actividades de aprendizaje. Así, se pueden diseñar tareas de comprensión lectora, producción escrita, debates, dramatizaciones y proyectos creativos que favorecen el uso activo y significativo del idioma (Gasca Jiménez 2017). Este tipo de propuestas didácticas, basadas en textos literarios breves pero densos en significado, contribuye al desarrollo de todas las destrezas lingüísticas y ofrece oportunidades para trabajar aspectos formales del idioma, como el léxico específico o las estructuras sintácticas complejas, en un contexto significativo y emocionalmente relevante (Gallardo Álvarez 2010).

Otro aspecto fundamental es el desarrollo de la competencia intercultural a través de la poesía contemporánea. Tal y como señalan Podestá *et al.* (2022), acercar a los estudiantes a voces poéticas actuales de diferentes regiones hispanohablantes permite ampliar su comprensión de la diversidad lingüística y cultural del mundo hispano, superando estereotipos y construyendo una visión crítica y matizada de la realidad. De esta manera, la poesía no solo se convierte en un instrumento de enseñanza lingüística, sino también en un vehículo para la educación en valores y la formación de ciudadanos globales.

Finalmente, es importante destacar que el trabajo con poesía contemporánea fomenta la creatividad y la expresión personal del alumnado. Actividades como la escritura de poemas propios, la adaptación de textos o la creación de recitales poéticos en clase motivan a los estudiantes a experimentar con la lengua, a apropiársela de manera personal y significativa, y a perder el miedo a la expresión en una lengua extranjera (Gasca Jiménez 2017). Así, la poesía contemporánea no solo refuerza el aprendizaje lingüístico, sino que también contribuye al desarrollo integral del estudiante, fortaleciendo su autoestima, su competencia emocional y su capacidad de comunicación intercultural.

3.2 Elvira Sastre: poesía emocional y su potencial didáctico en ELE

Como ya se ha señalado, la poesía de Elvira Sastre se ha consolidado como una herramienta pedagógica eficaz en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), gracias a su lenguaje accesible, su carga emocional y su capacidad para conectar con las experiencias de los estudiantes. Sastre aborda temas universales como el amor, el desamor, la identidad y la resiliencia, lo que facilita la identificación del alumnado y promueve un aprendizaje significativo. Por ejemplo, en su poema *Mi vida huele a flor*, la autora escribe:

- (1) He sangrado,
pero
todas mis espinas
han evolucionado a rosa. (Sastre 2020: 311)

Este fragmento refleja la transformación del dolor en belleza, una temática que puede ser explorada en el aula para fomentar la expresión emocional y el desarrollo de la competencia comunicativa. Trabajar textos como este permite integrar métodos didácticos basados en la educación emocional, que, según Romero y Santana (2021), refuerzan no solo la competencia lingüística sino también la empatía y la resiliencia en los aprendices de lenguas; en concreto, métodos como RULER (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating Emotions*), que puede adaptarse al aula de ELE mediante actividades poéticas que inviten al alumnado a reconocer emociones en los versos, etiquetarlas con precisión en español, expresarlas oralmente o por escrito y reflexionar sobre cómo gestionarlas. Además, los poemas de Sastre, al ser breves y de gran intensidad lírica, facilitan la comprensión lectora, ofreciendo al estudiante la oportunidad de analizar emociones complejas en estructuras lingüísticas manejables (Sánchez y Lanseros 2024). Este equilibrio entre accesibilidad y profundidad hace que sus textos sean especialmente adecuados para tareas de comentario literario, dramatización o escritura creativa en el aula de ELE.

Además, la poesía de Sastre permite trabajar aspectos lingüísticos como el léxico, la gramática y la fonética en contextos reales y emotivos. En *Ruido*, la autora utiliza un lenguaje directo y potente:

- (2) Si te marchas
hazlo con ruido:
rompe las ventanas,
insulta a mis recuerdos... (Sastre 2020: 214)

Este tipo de textos ofrece oportunidades para analizar estructuras gramaticales como el uso del modo imperativo, un contenido frecuentemente complejo para los estudiantes de español (Bermejo Calleja 2023). Del mismo modo, el registro coloquial y expresivo en el que se mueve Sastre permite introducir variaciones del español contemporáneo y analizar diferencias estilísticas. Según Contreras Izquierdo (2008), el contacto con registros auténticos y emocionalmente cargados es fundamental para desarrollar competencias pragmáticas y discursivas en estudiantes de niveles intermedios y avanzados. A nivel fonético, la musicalidad de sus versos propicia actividades de lectura en voz alta y dramatización, prácticas que, de acuerdo con Briceño Núñez (2024), mejoran notablemente la prosodia y la pronunciación de los aprendices de ELE. Por otro lado, la intertextualidad presente en muchos de sus poemas abre la puerta a proyectos interdisciplinarios en los que los estudiantes pueden explorar la relación entre la poesía y otras manifestaciones artísticas como la música o la pintura.

La inclusión de la poesía de Elvira Sastre en el aula de ELE también contribuye al desarrollo de la competencia intercultural, al presentar perspectivas contemporáneas de la sociedad española y abordar cuestiones de género y diversidad. En una entrevista reciente, Sastre afirmó: “El lenguaje es también una herramienta de cambio” (Sastre, entrevista en *Efeminista* 2023).

Esta visión se refleja en su obra, que desafía estereotipos y promueve la reflexión crítica sobre temas como la identidad sexual, la libertad afectiva o la desigualdad social. A través de poemas como *Quiero hacer contigo todo lo que la poesía aún no ha escrito* (Sastre 2020), se invita al alumnado a reflexionar sobre modelos afectivos alternativos y a cuestionar normas tradicionales, lo que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico y plural (Manzanares y Guijarro 2023). Además, incorporar estas cuestiones en el aula responde a la necesidad actual de formar estudiantes globales, capaces de comprender y respetar la diversidad (Cuero Caicedo *et al.* 2023). En este sentido, Sastre ofrece una visión contemporánea de la España actual que complementa los materiales tradicionales de ELE y permite una aproximación más inclusiva y dinámica a la lengua y cultura meta.

4 Impacto psicológico y emocional del uso de la poesía de Elvira Sastre en clase de ELE

El uso de la poesía de Elvira Sastre en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) genera un impacto psicológico y emocional profundo en el alumnado, favoreciendo el aprendizaje significativo y el desarrollo integral. La obra de Sastre, caracterizada por su intensidad emotiva, su lenguaje accesible y sus temáticas contemporáneas, ofrece un recurso pedagógico idóneo (Arnold 2000) para integrar las dimensiones afectivas en el aula de idiomas.

En primer lugar, los factores individuales se trabajan atendiendo a la relación entre la emoción estética, la activación cognitiva y la fijación del aprendizaje lingüístico ya que la poesía de Elvira Sastre promueve una intensa respuesta emocional en los estudiantes, facilitando así la activación de procesos cognitivos superiores que contribuyen a la fijación de conocimientos lingüísticos. Como señalan Sánchez y Lanseros (2024), el impacto estético generado por textos líricos contemporáneos favorece la memoria semántica, ya que los estímulos emocionalmente significativos tienden a ser mejor codificados y recordados. Poemas como *Me prometo a mí misma* (“Hoy me he prometido no temer al futuro, sino abrazarlo como se abraza lo inevitable”, Sastre 2020) despiertan reflexiones íntimas que involucran simultáneamente la comprensión lectora, la empatía y la producción discursiva. Al trabajar estos textos, se fortalecen conexiones neuronales que facilitan la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales en contex-

tos emocionalmente anclados, mejorando la retención a largo plazo (Romero y Santana 2021). Este fenómeno hace de la poesía de Sastre un recurso de alta eficacia para la enseñanza de ELE basada en emociones y experiencias significativas.

En segundo lugar, se observa una influencia de los textos poéticos de Sastre en el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua. Elvira Sastre, con su discurso emocionalmente honesto y su representación de realidades universales, genera en los estudiantes actitudes de apertura, curiosidad y motivación hacia el español. Según Julián de Vega (2021), la poesía contemporánea que aborda sentimientos humanos básicos –como el amor, la pérdida o la esperanza– contribuye a disminuir la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras, promoviendo una disposición emocional favorable al aprendizaje. En versos como los de *Quiero hacer contigo todo lo que la poesía aún no ha escrito* (“quiero escribir un lenguaje que no tema pronunciarse”, Sastre 2020), los estudiantes perciben un español íntimo, directo y emocional, lejos de los registros formales o distantes que a veces caracterizan los manuales tradicionales. Esta identificación emocional genera un entorno de aula más relajado y afectivamente seguro, donde los estudiantes se sienten más propensos a comunicarse, experimentar y cometer errores lingüísticos como parte natural del proceso de adquisición (Arnold 2000).

Finalmente, se concibe la instrumentalización de la poesía de Sastre en la lectura literaria como práctica emocional y empática puesto que favorece hábitos de lectura literaria que van más allá de la decodificación textual, estimulando procesos de empatía profunda y reflexión personal en los estudiantes. A través de la identificación con las experiencias emocionales narradas en los poemas, los aprendices no solo mejoran sus competencias lingüísticas, sino que también desarrollan habilidades socioemocionales esenciales. Como explican Cavalcanti y Núñez (2025), leer textos de alto contenido afectivo en ELE facilita la internalización de perspectivas ajenas y la elaboración de respuestas críticas y emocionales más complejas. Por ejemplo, en *La soledad de un cuerpo acostumbrado a la herida* (“La soledad era el precio de la libertad que no sabía manejar”, Sastre 2016), los estudiantes pueden debatir sobre conceptos como la autonomía personal, el miedo y la identidad, vinculándolos a su propio proceso migratorio y de adquisición de la nueva lengua. Este tipo de dinámicas, centradas en la literatura emocional, refuerzan no solo el aprendizaje lingüístico, sino también la integración social y la autorregulación emocional, aspectos fundamentales en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras.

5 Propuesta didáctica basada en factores afectivos y socioemocionales mediante la poesía de Elvira Sastre

5.1 Principios metodológicos de la propuesta

Este tipo de propuestas didácticas se fundamentan en varios principios metodológicos esenciales que combinan los enfoques afectivo-comunicativo, la enseñanza basada en tareas y la literatura emocional. El objetivo principal es integrar las competencias lingüísticas y socioemocionales a través de actividades significativas que fomenten la implicación afectiva del estudiante y su participación activa en el proceso de aprendizaje.

Uno de los principios clave es el método comunicativo con base afectiva (Sánchez y Lanseros 2024), en el que la lengua se concibe como un medio de expresión personal, emocional y social, y no solo como un objeto de estudio formal (Arnold, 2000). En este contexto, la poesía de Sastre, cargada de emociones universales, se convierte en un recurso ideal para estimular interacciones significativas.

El segundo principio metodológico es el uso de la enseñanza basada en tareas (Mendoza y Jurado 2024), que sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje mediante la realización de actividades auténticas que requieren el uso de la lengua como herramienta para alcanzar objetivos reales. Este enfoque se alinea con los principios del aprendizaje activo y el constructivismo social (Vygotsky 1978; Kolb 2020), según los cuales el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se construye activamente a través de la interacción con el entorno y con otros sujetos. Las tareas diseñadas a partir de los poemas de Sastre permiten trabajar la comprensión oral y escrita, la expresión personal, la negociación de significados y el uso creativo del idioma, siempre en contextos emocionalmente resonantes. La literacidad emocional es otro fundamento crucial. Siguiendo de Vega (2021), la enseñanza de ELE debe promover no solo la comprensión textual, sino también la interpretación emocional de los discursos literarios. Trabajar con la poesía de Sastre facilita la exploración de sentimientos y pensamientos internos, contribuyendo al desarrollo de la competencia emocional, tan necesaria en entornos multiculturales y plurilingües (Ornelas Gracián *et al.* 2024).

Asimismo, la tarea se apoya en la diferenciación didáctica, ofreciendo actividades adaptables a los diversos niveles de competencia lingüística y perfiles emocionales de los estudiantes. Como señalan Killam *et al.* (2024), la personalización de las tareas incrementa la motivación y favorece un aprendizaje más inclusivo y equitativo. Con los poemas de Sastre, esta diferenciación es posible mediante la selección de fragmentos de diferente complejidad y el diseño de actividades de diversos grados de dificultad. Además, no solo se pretende desarrollar la competencia comunicativa (Cuero Caicedo *et al.* 2023), sino también la competencia intercultural y emocional. Las actividades planteadas combinan las destrezas de comprensión y expresión, y al mismo tiempo promueven la reflexión crítica, la autoexpresión y la empatía. Finalmente, se incorpora la evaluación formativa y auténtica, que valora el proceso de aprendizaje más que el producto final (López 2010). Se propone utilizar rúbricas emocionales, autoevaluaciones y portafolios reflexivos que permitan a los estudiantes tomar conciencia de sus avances tanto lingüísticos como afectivos.

En definitiva, esta propuesta metodológica persigue un aprendizaje integral del español que vincule lenguaje, emoción y pensamiento crítico, a partir de la experiencia estética y vital que proporciona la poesía de Elvira Sastre.

5.2 Diseño de secuencias didácticas

El diseño de las secuencias didácticas sigue un proceso que articula las actividades en torno a tareas significativas que integran lenguaje, emoción y reflexión crítica. Cada secuencia está concebida para guiar al estudiante a través de un proceso de comprensión, análisis, expresión y producción, favoreciendo el aprendizaje activo y experiencial del español como lengua extranjera. Por tanto, cada secuencia se estructura en cuatro fases: activación de conocimientos previos, lectura emocional, análisis lingüístico-emocional, y producción creativa. Esta estructura responde a modelos de enseñanza literaria propuestos por Lazar (1993) y adaptados al contexto de ELE por González Cobas (2021).

La fase de activación busca conectar el tema del poema con las vivencias personales del alumnado. Por ejemplo, antes de leer el poema *El vuelo de mi voluntad*, se podría realizar un debate sobre los conceptos de libertad y solidaridad, utilizando dinámicas de lluvia de ideas que fomenten la expresión emocional y contextualicen el tema.

La fase de lectura emocional implica una primera aproximación global al poema, donde se prioriza la respuesta afectiva antes del análisis lingüístico para activar procesos empáticos, reflexivos y autorreferenciales. Los estudiantes leen en voz alta, eligen versos que les impacten y explican brevemente por qué. Según Sánchez y Lanseros (2024), esta estrategia mejora la motivación y la implicación emocional, elementos clave para un aprendizaje significativo.

En la fase de análisis lingüístico-emocional, se abordan aspectos formales del poema (léxico, estructuras gramaticales, recursos retóricos) siempre vinculados a su dimensión afectiva. Por ejemplo en el poema 2:22, se analizan los verbos en imperativo y el uso de metáforas para expresar el dolor de una ruptura amorosa. La reflexión crítica se fomenta mediante preguntas abiertas sobre el contenido emocional y su relación con la vida personal o social de los estudiantes (Romero *et al.* 2022).

Finalmente, la fase de producción creativa propone actividades de escritura de poemas propios, creación de composiciones líricas, adaptaciones dramatizadas o representaciones poéticas. Esta producción se orienta a la expresión libre de emociones en español, siguiendo un enfoque de aprendizaje experiencial que, según González García (2016), potencia la interiorización lingüística y emocional.

También las secuencias se diseñan para adaptarse a diferentes niveles de competencia. Para niveles A2-B1, se seleccionan poemas breves y se simplifican las consignas; para niveles B2-C1, se fomenta la reflexión crítica y la producción literaria más compleja. Asimismo, se proponen modalidades individuales, en parejas y grupales, promoviendo la interacción social y la cooperación. Cada secuencia culmina con una autorreflexión escrita, donde el estudiante evalúa su experiencia emocional, sus dificultades lingüísticas y sus logros. Este tipo de metacognición favorece la autonomía y la conciencia del propio proceso de aprendizaje (Ellis y Shintani 2014).

En conclusión, el diseño de estas secuencias convierte la poesía de Elvira Sastre en un motor de aprendizaje afectivo, comunicativo y crítico, respondiendo a las necesidades emocionales y lingüísticas de los estudiantes de español como lengua extranjera.

5.3 Evaluación desde una perspectiva afectiva y socioemocional

La evaluación en una propuesta didáctica basada en la poesía de Elvira Sastre debe alejarse de los métodos tradicionales centrados exclusivamente en la corrección lingüística y orientarse hacia una evaluación formativa, afectiva y holística. La finalidad es valorar no solo los progresos lingüísticos, sino también el desarrollo de competencias emocionales, reflexivas e interculturales que surgen a partir del trabajo con textos literarios cargados de sensibilidad y pensamiento crítico.

Se considera en primer lugar, la importancia de una evaluación formativa centrada en aspectos afectivos. La evaluación formativa se define como un proceso continuo que proporciona retroalimentación durante el aprendizaje, ayudando a los estudiantes a identificar sus fortalezas, debilidades y a autorregular su progreso (González García 2016). En el contexto del trabajo con la poesía de Elvira Sastre, esta evaluación implica observar no solo la corrección gramatical o la riqueza léxica, sino también la capacidad del estudiante para interpretar emociones, expresar sentimientos en la lengua meta y establecer conexiones personales con los poemas.

Según Hill y Ducasse (2020), la retroalimentación afectiva –reconociendo los logros emocionales y expresivos del alumno– fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje de idiomas y reduce los niveles de ansiedad. Por ello, en cada tarea (lectura, análisis o producción de poe-

mas), el docente debe incluir comentarios que valoren tanto el contenido lingüístico como la expresión emocional y la autenticidad comunicativa del estudiante. En este caso, la poesía de Sastre ofrece una ventaja particular: sus versos permiten calibrar no solo la comprensión lingüística, sino también el grado de empatía y resonancia emocional que el estudiante experimenta, aspectos fundamentales en la educación lingüística contemporánea (Sánchez y Lanseiros 2024).

En segundo lugar, para llevar a cabo una evaluación coherente se emplearán herramientas teóricas para valorar la progresión emocional y aptitudinal relacionadas con los objetivos afectivos y lingüísticos de la propuesta. Así, se empleará la rúbrica de evaluación emocional-lingüística, donde se valorarán criterios como: la capacidad de interpretar sentimientos en el poema; capacidad de expresar emociones personales en español; el uso adecuado de recursos lingüísticos para transmitir estados de ánimo; la creatividad y originalidad en la producción poética y la reflexión crítica sobre los temas propuestos. Tal como sugiere González Cobas (2021), una rúbrica que combine indicadores cognitivos y afectivos ayuda a objetivar procesos tradicionalmente difíciles de medir, como la empatía o la expresión de emociones.

Otra herramienta importante es el portafolio reflexivo, donde el estudiante recopila sus producciones escritas, análisis literarios y diarios emocionales a lo largo del curso. Según Oxford (2022), el portafolio fomenta la autorregulación y la toma de conciencia metacognitiva, habilidades esenciales en el aprendizaje de una segunda lengua. También se propone el uso de autoinformes de estado emocional tras las sesiones de lectura de poesía. Instrumentos breves como escalas de autoevaluación emocional (del tipo “Hoy me sentí identificado/a con el poema en un nivel de 1 a 5”) permiten registrar el impacto afectivo de las actividades y ajustar las propuestas a las necesidades del grupo (Romero y Santana 2021).

En tercer lugar se tendrán en cuenta los criterios para evaluar el impacto psicológico y socioafectivo de la propuesta, sobre todo el impacto colectivo en la dinámica grupal y en el clima emocional del aula. En este sentido, algunos criterios de evaluación aplicables son: nivel de participación espontánea en actividades de expresión emocional; disposición a compartir experiencias personales relacionadas con los temas poéticos; evidencias de empatía hacia las experiencias de otros compañeros; evolución en la calidad emocional y lingüística de las producciones escritas y orales y cambio positivo en la actitud hacia el aprendizaje del español.

Villafuerte y Ramírez (2022) señalan que las aulas donde se trabaja sistemáticamente con emociones y literatura desarrollan un ambiente de mayor confianza, cooperación y motivación, factores que a su vez potencian el rendimiento académico en ELE.

Por otra parte, es importante que la evaluación contemple también las resistencias emocionales. Algunos estudiantes pueden experimentar incomodidad al tratar temas íntimos en un idioma extranjero. Detectar y respetar estas señales forma parte de una evaluación ética y respetuosa, ajustando las actividades y las exigencias según las necesidades afectivas del grupo (Masid *et al.* 2021).

Para concluir, se sugiere implementar una *evaluación participativa*, donde los propios estudiantes construyan los criterios de valoración, seleccionen sus mejores producciones y reflexionen sobre su progreso emocional y lingüístico. Esta participación activa en el proceso evaluativo, como destaca González (2016), refuerza la autonomía, la autoconfianza y la implicación afectiva en el aprendizaje.

6 Conclusiones

El presente artículo ha puesto de manifiesto la relevancia de integrar factores afectivos, socio-emocionales y psicológico-aptitudinales en el aprendizaje del español como lengua extranjera, utilizando como recurso didáctico la poesía contemporánea de Elvira Sastre. A través de un sólido marco teórico y una propuesta metodológica innovadora, se ha argumentado que la dimensión emocional no solo favorece la motivación y la implicación del estudiante, sino que también mejora la adquisición y retención de competencias lingüísticas.

La poesía de Elvira Sastre, por su lenguaje accesible, su carga emocional y sus temáticas universales, constituye un vehículo ideal para el desarrollo de habilidades comunicativas, emocionales y críticas en el aula de ELE. La propuesta didáctica basada en tareas significativas y evaluaciones afectivas demuestra que es posible diseñar actividades que fomenten tanto la competencia lingüística como la reflexión personal y la empatía intercultural.

El impacto psicológico y emocional del trabajo con la poesía en el aula favorece no solo la mejora en la producción oral y escrita en español, sino también la creación de climas de aprendizaje seguros, inclusivos y motivadores. En este sentido, el aprendizaje de lenguas extranjeras se concibe no como un fin puramente académico, sino como una herramienta de crecimiento personal, social y emocional.

Se concluye, por tanto, que la integración de la poesía contemporánea en la enseñanza de ELE, especialmente la de autoras como Elvira Sastre, representa una vía efectiva y necesaria para avanzar hacia enfoques educativos más humanos, críticos e inclusivos. No obstante, su implementación requiere ciertas condiciones didácticas fundamentales, como la formación del profesorado en competencia literaria y emocional, la selección adecuada de textos según el nivel lingüístico y madurativo del alumnado y la creación de espacios seguros donde los estudiantes puedan expresarse sin temor al juicio.

Como línea futura de investigación, se propone explorar el impacto longitudinal del uso de poesía emocional en la adquisición de competencias lingüísticas y socioemocionales, así como adaptar esta propuesta a distintos niveles educativos (Primaria, Secundaria, Educación Superior y formación de adultos), considerando las características evolutivas, afectivas y lingüísticas propias de cada etapa. Del mismo modo, sería relevante examinar su aplicación en contextos multilingües y migratorios, donde la dimensión emocional del lenguaje desempeña un papel clave en los procesos de inclusión y pertenencia.

Referencias bibliográficas

- Arnold, Jane. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Bermejo Calleja, Felisa. 2023. El imperativo en manuales de ELE. En A. Zamorano Aguilar y M. Martínez Atienza, coords. *Teoría de la lengua y enseñanza-aprendizaje de ELE* (Vol. 1). Valencia: Tirant Lo Blanc, pp. 181-209.
- Briceño Núñez, Chess Emmanuel. 2024. Dimensiones de la comunicación oral en estudiantes de español como lengua extranjera: un enfoque multidimensional. *Revista Guatemalteca de Educación Superior* 7.1: 46-64.

- Cánovas, Ana. 2018. Cuerpos, sexualidad e identidad femenina: la poesía de María Sánchez (1989), Luna Miguel (1990) y Elvira Sastre (1992). *Kamchatka. Revista de análisis cultural* 11: 351-378.
- Carroll, John B. 1993. *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, John B.; Sapon, Stanley M. 2002. *Modern Language Aptitude Test: Manual 2002 Edition*. Bethesda: Second Language Testing.
- Caurín Alonso, Carlos; Morales Hernández, Antonio J.; Fontana Vinat, María. 2018. Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación* 27: 97-112.
- Cavalcanti de Lucena, Siomara Regina; Núñez Merino, María José. 2025. Círculos de lectura en ELE: formación literaria y desarrollo del pensamiento crítico. *Decires* 25.33: 7-28.
- Chamot, Anna U.; O'Malley, J. Michael. 1994. *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Contreras Izquierdo, Narciso. 2008. La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TIC: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación* 3e: 1-7.
- Contreras Salas, Olga Lucía. 2012. Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Revista Rastros Rostros* 14.27: 123-124.
- Craik, Fergus I. M.; Lockhart, Robert S. 1972. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11.6: 671-684.
- Cuero Caicedo, Freddy Bladimiro; Barrera Medina, Denisse Romina; Montaña Escobar, Emérita. 2023. Entornos educativos: Influencia en el desarrollo integral del estudiante. *Código Científico. Revista de Investigación* 4.2: 1069-1094.
- Dewaele, Jean Marc. 2015. *Emotions in Multiple Languages*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, Jean Marc; Macintyre, Peter D. 2021. El flujo en el aula de español como lengua extranjera. En M. C. Méndez Santos y J. A. Duñabeitia Landaburu, eds. *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como LE-L2*. Navarra: Aranzadi, pp. 303-330.
- Dörnyei, Zoltán. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah / New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ebbinghaus, Hermann. 1913. *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Ellis, Rod; Shintani, Natsuko. 2014. *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York: Routledge.
- Esquivel-Gámez, Ismael; Gálvez-Buenfil, Karina Estela; Barrios-Martínez, Flora Lilia. 2022. Habilidades de pensamiento, comprensión lectora y memoria operativa en estudiantado normalista. *Revista Electrónica Educare* 26.3: 1-20.
- Gallardo Álvarez, Isabel. 2010. La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 10.2: 1-28.
- García Pastor, María Dolores; Miller, Ronan. 2019. Disfemia y ansiedad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)* 7.1: 87-109.
- Gasca Jiménez, Laura. 2017. El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE. *Revista internacional de lenguas extranjeras* 6: 9-30.
- González Cobas Jacinto. 2021. La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 88: 155-174.
- González García, Ramón. 2016. Inteligencia emocional y aprendizaje de una lengua extranjera [TFM]. Almería: Universidad de Almería.
- Griffiths, Carol; Oxford, Rebecca L. 2014. The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System* 43: 1-10.
- Hill, Kathryn; Ducasse, Ana Maria. 2020. Advancing Written Feedback Practice Through a Teacher-Researcher Collaboration in a University Spanish Program. En M. E. Poehner y O. Inbar-Lourie, eds. *Toward a Reconceptualization of Second Language Classroom Assessment. Praxis and Researcher-teacher Partnership*. California: Springer International Publishing, pp. 153-172.
- Iglesias Casal, Isabel. 2016. El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional. *Studia Romanica Posnaniensia* 43.3: 67-83.
- Julián-de-Vega, Concha. 2021. La poesía en acción. Recursos para el aula de ELE. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval, eds. *Internalización y enseñanza del español como lengua extranjera: plurilingüismo y comunicación intercultural. Actas del XXX Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Oporto: ASELE, pp. 688-709.
- Killam, Jason; Fafulas, Stephen; Díaz-Campos, Manuel. 2024. Una historia de la enseñanza del español en los Estados Unidos. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 21: 121-137.
- Kolb, David A. 2020. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Cambridge: Pearson Education.

- Krashen, Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California: University of Southern California.
- Laín Corona, Guillermo. 2021. Versos al paso de Madrid: antología posmoderna de poesía y música. *Bulletin of Contemporary Hispanic Studies* 3.1: 103-127.
- Lazar, Gillian. 1993. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llamas Martínez, Isabel. 2022. De las redes al aula: La enseñanza del inglés a través de la poesía juvenil en educación secundaria. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* 1: 7.
- López, Alexis A. 2010. La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 1.2: 111-124.
- Manzanares Triquet, Juan Carlos; Guijarro Ojeda, Juan Ramón. 2023. Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura. *Forma y función* 36.1: 123-143.
- Masid Blanco, Ocarina; Pérez Serrano, Mercedes; Martín Leralta, Susana. 2021. ¿Perciben los hablantes de español como lengua extranjera la lengua emocional igual que los nativos? Valencia y activación en expresiones literales y figuradas. *Cultura, Lenguaje y Representación* 25: 201–227.
- Mendoza Carretero, María del Rosario; Jurado de los Santos, Pedro. 2024. Aprendizaje basado en tareas en la Universidad. En L. Villalustre Martínez y M. Fernández Cueli, eds. *Una mirada hacia la Universidad del futuro*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 309-315.
- Moreira, Dorys; Cruz, Iván; González, Karolina; Quirumbay, Andrea; Magallan, Christian; Guarda, Teresa; Andrade, Alicia; Castillo, Carlos. 2021. Análisis del estado actual de procesamiento de lenguaje natural. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação* E42: 126-136.
- Ornelas Gracián, Antonio; Baca Muñoz, Mónica Teresa; Margarita Gutiérrez, Diana. 2024. La poesía como herramienta catalizadora de bienestar emocional: beneficios en el estudiante universitario. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar* 8.6: 8910-8929.
- Oxford, Rebecca L. 2022. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. New York: Routledge.
- Podestá González, Sonia Pía; Álvarez Valdivia, Ibis Marlene; Morón Velasco, Mar. 2022. Formación docente en competencia intercultural. ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un Prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas* 21.1: 111-123.
- Robinson, Peter. 2001. Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research* 17.4: 368–392.

- Romero García, Erendina; Zaldívar Carrillo, Miguel Éramos; Pérez-Campos Mayoral, Laura. 2022. La pregunta como mediador del desarrollo de la flexibilidad cognitiva. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar* 6.5: 5203-5223.
- Romero Zárate, Martha; Santana Valencia, Emma Verónica. 2021. La afectividad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Panamericana de Pedagogía* 32: 168-180.
- Salazar Béjar, José Eduardo; Cáceres Mesa, Maritza Librada. 2022. Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Conrado* 18.84: 6-16.
- Sánchez García, Remedios; Lanseros Sánchez, Raquel. 2024. La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EE OO II a partir de un poema de Antonio Colinas. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* 26: 91-112.
- Sastre, Elvira. 2020. *Lo que la poesía aún no ha escrito*. Madrid: Visor.
- Sastre, Elvira. 2023, 24 de julio. El lenguaje es también una herramienta de cambio. Entrevista, por Ane Amondarain. *Efeminista*.
- Skehan, Peter. 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold Publishers.
- Villafuerte Holguín, Jhonny Saulo; Ramírez Rodríguez, Wilman Xavier. 2022. Tertulia literaria dialógica en ambientes híbridos: pedagogía y contención emocional de adolescentes en tiempos de pandemia. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* 58: e1346.
- Vygotsky, Lev Semenovitch. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Wen, Zhisheng. 2016. *Working Memory and Second Language Learning: Towards an Integrated Approach*. Bristol: Multilingual Matters.