

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

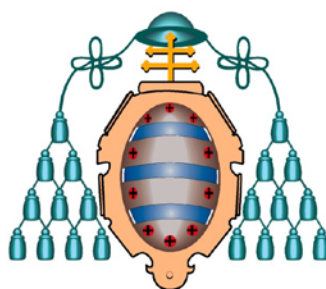
Máster en Español como Lengua Extranjera (IV Edición)

*Factores afectivos que inciden en el aprendizaje  
de una lengua extranjera: la motivación*

Autora: Teresa Mena Benet

Tutora: Dra. Isabel Iglesias Casal

Julio de 2013



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (IV Edición)

---

*Factores afectivos que inciden en el aprendizaje  
de una lengua extranjera: la motivación*

---

Autora: Teresa Mena Benet

Tutora: Dra. Isabel Iglesias Casal

Oviedo, Julio 2013

Fdo.: Teresa Mena Benet

Fdo.: Dra. Isabel Iglesias Casal

## **AGRADECIMIENTOS**

Quisiera dedicar este trabajo a mi familia y a todas las personas que me quieren y quiero, estén donde estén. En especial a mis padres, porque gran parte de lo que soy y de lo que he conseguido se lo debo a ellos y a su esfuerzo. La otra mitad forma parte de mí.

Agradecer, muy especialmente, a mi tía y a mi primo haberme enseñado que en la vida todo es posible si uno cree en ello.

Gracias también a todas aquellas personas que se han ido cruzando en mi camino y a Lucía por acompañarme justo en este momento de mi vida.

Por último, expresar mi agradecimiento a Isabel Iglesias por simbolizar a la perfección la motivación de un docente y mostrarme el interesante mundo que engloba la dimensión afectiva.

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>i</b>
<b>ÍNDICE</b> .....	<b>ii</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I</b> .....	<b>5</b>
<b>1. LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</b> .....	<b>5</b>
<b>2. PRINCIPALES FACTORES AFECTIVOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA</b> .....	<b>11</b>
2.1. Ansiedad .....	12
2.2. Autoconcepto y autoestima.....	18
2.3. Actitudes y creencias .....	24
2.4. Estilos de aprendizaje .....	29
<b>PARTE II</b> .....	<b>32</b>
<b>3. LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA</b> .....	<b>32</b>
3.1. Concepto de motivación .....	34
3.2. Diferentes perspectivas de análisis de la motivación.....	35
3.3. Clases de motivación .....	43
3.3.1. Motivación intrínseca vs extrínseca.....	44
3.4. El papel del profesor en la motivación .....	48
<b>PARTE III</b> .....	<b>53</b>
<b>4. EL COMPONENTE AFECTIVO Y LA MOTIVACIÓN EN EL AULA DE ELE: ANÁLISIS DE MANUALES</b> .....	<b>53</b>
4.1. Introducción .....	53
4.2. Corpus de análisis: selección de manuales .....	54
4.3. Metodología de análisis .....	57
4.4. Análisis de manuales: resultado y reflexión .....	58
4.5. Conclusiones.....	78
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>81</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>84</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>87</b>

## **INTRODUCCIÓN**

Desde mi realidad como estudiante de postgrado, valoro enormemente la importancia de atender a las necesidades subjetivas del alumno, ya que soy consciente de ello en primera persona. Distingo en el aula que cada compañero es diferente y que cada uno de nosotros se comporta de manera distinta dependiendo de nuestros factores internos y de la realidad que nos rodea. Al mismo tiempo, advierto las diferencias en cuanto a necesidades e intereses de las personas y percibo cómo todo esto influye en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula.

Asimismo, como alumna he contemplado desde mi sitio en la clase a muchos de los docentes que han pasado por mi vida académica, la cual trasciende a la personal, pudiendo observar las diversas técnicas y metodologías empleadas. La mayoría despertó en mí el deseo de querer dedicarme a la docencia, otros, sin embargo, me enseñaron un camino que tenía claro que el día de mañana cuando fuera docente no iba a seguir. A unos y a otros les debo mucho.

Llegados a este punto y reflexionando acerca de todo lo anterior, hago hincapié en la siguiente cita recogida en el libro *La alegría de enseñar* del psicoanalista y educador Rubem Alvez:

Enseñar es un ejercicio de inmortalidad. De alguna forma seguimos viviendo en aquellos cuyos ojos aprendieron a ver el mundo a través de la magia de nuestra palabra. Así, el profesor no muere nunca...

Con esta idea concibo mi futuro docente, al igual que muchos de mis compañeros, con la ilusión, la motivación y el optimismo de poner todo lo necesario de nuestra parte para tratar de hacerlo correctamente. Si bien es cierto que cometeremos errores, esperemos que sean errores distintos a los de nuestros profesores. Sin duda, este proceso implica «aprender a aprender» y también desaprender para volver a aprender de manera

diferente; pues en el fondo, profesor y alumno experimentan a la vez un proceso de enseñanza-aprendizaje pero con diferentes objetivos y, como dice la máxima del filósofo Comenius: «el que enseña a los demás, se enseña a sí mismo».

Todas estas premisas son las que me llevan a querer investigar y aprender sobre los factores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, deteniéndome especialmente en la motivación y en los diversos factores que la rodean, por tratarse de una variable tan compleja, a veces tan indescifrable y otras tan evidente. Aprender sobre afectividad favorece la adquisición de conocimientos que permiten al docente llevar a cabo una labor adecuada y actuar de manera acertada en el contexto educativo, pues comprenderá que detrás de un alumno hay un ser humano único.

Este objetivo, me guía hacia una investigación a pequeña escala, con el fin de poder aplicar herramientas eficaces tanto para mi propia actuación docente como personal, con vistas a favorecer el desarrollo de las capacidades intelectuales y personales de mis alumnos. Esta creencia positiva me lleva a ver a los alumnos como seres humanos eficaces, capaces de convivir de manera responsable y correcta en sociedad, capaces de crecer como personas, reconociendo sus propias emociones y sentimientos y, además, siendo conscientes del alcance que todo esto tiene en todos los aspectos de sus vidas. Y lo mismo que deseo para mis futuros alumnos, lo pienso para mí y para el resto del personal docente. Creer en la perfectibilidad humana y en el potencial del ser humano es contribuir al desarrollo global de la persona y favorecer así el proceso de cambio tan necesario en el siglo XXI; porque lo que sí es cierto es que en el ámbito educativo necesitamos un cambio y el verdadero cambio empieza primero en nosotros mismos.

En cuanto a los estudios sobre afectividad, no fue hacia la segunda mitad del siglo XX cuando las líneas de investigación sobre lingüística aplicada empezaron a confirmar la inequívoca y evidente relación entre las variables afectivas, es decir, la parte emocional y personal del alumno como su personalidad, su actitud, sus creencias, su contexto familiar, etc., y la apreciable influencia que todo ello ejerce en el comportamiento del aprendiente. Estas variables influyen en su propio aprendizaje, el cual, como consecuencia, se ve condicionado de manera positiva o negativa en muchos aspectos.

Por otra parte, la dimensión afectiva concierne por igual al estudiante y al profesor y, por tanto, a la relación que se establece entre el círculo profesor-alumno-proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo lo anterior tiene repercusiones directas en el rendimiento académico y, por extensión, en el desarrollo personal de ambos participantes, pues el alcance de la afectividad llega a todas las esferas de la vida humana.

Como docentes de lenguas extranjeras o segundas lenguas es nuestra obligación conocer de manera detallada el papel que desempeña la afectividad en el aprendizaje, ya que podemos encontrar en este campo muchas respuestas a las preguntas que se plantean en el aula. Y como afirma Underhill (en Arnold 2000:14):

Los profesores que afirman que no les corresponde tener en cuenta estos fenómenos pueden desaprovechar algunos de los ingredientes esenciales que contribuyen al control del aprendizaje eficaz.

En el presente trabajo ahondaremos en este asunto sobre la relevancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de una lengua extranjera, justificando el porqué de su importancia y el porqué de su merecida atención por parte del profesor. Además, plantaremos la investigación partiendo del eje central del alumno como individuo único, examinando los principales factores afectivos (ansiedad, autoestima, actitudes y creencias y estilos de aprendizaje) que están relacionados indirectamente con la motivación y que, a su vez, inciden en el proceso de aprendizaje. Dichos factores condicionan la consecución de su objetivo por adquirir conocimientos lingüísticos y conocimientos sobre la dimensión humanística y social.

A continuación, nos detendremos especialmente en una de las variables afectivas más decisivas: la motivación, la cual analizaremos con detalle. De entre todos los factores afectivos, la motivación es uno de los que más influencia ejerce en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que determina enormemente el aprendizaje y la optimización de este por parte del alumno. Podríamos afirmar que sin motivación no hay aprendizaje, pues el punto de partida del aprendizaje es el alumno y como aseguran Williams y Burden (en Arnold 2000: 45) «muy poco se puede conseguir si el alumno no está mínimamente dispuesto o motivado». Al mismo tiempo, la motivación también interviene en la diferencia que existe en cuanto a los distintos niveles de éxito en el aprendizaje, ya que este varía en función de muchos factores, pero



principalmente debido a la motivación y a las necesidades e intereses del alumno por alcanzar un nivel óptimo de competencia comunicativa en una lengua extranjera o segunda lengua.

Posteriormente, analizaremos el perfil que caracteriza a un buen docente: el de una persona motivada que sabe transmitir y sostener ese sentimiento de interés y curiosidad a sus alumnos utilizando herramientas psicopedagógicas adecuadas y aplicando una metodología apropiada dependiendo del grupo de alumnos, pero sin olvidarse de que cada alumno es un ser humano condicionado por unas circunstancias personales. Además, el profesor debe ser consciente de sus prácticas docentes, de sus mensajes en el aula, de su actitud y de sus creencias, de su metodología y de cómo todo este cúmulo de factores también incide en su labor de enseñanza.

Finalmente, la última parte comprende una aplicación centrada específicamente en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), donde a través del análisis de diversos manuales, pertenecientes a las editoriales más representativas, examinaremos la atención que recibe la afectividad en el aula de ELE. Nuestro objetivo es comprobar el grado de aplicación y la evolución del tratamiento de los factores afectivo-motivacionales desde un manual de finales de los años 90 del siglo XX, cuando el proyecto lingüístico unitario fijado por el Consejo de Europa en 2001 todavía no estaba establecido, hasta la actualidad. Para ello, nos basaremos en el planteamiento de los contenidos de las actividades, con tal de confirmar la importancia que los tres manuales otorgan al componente afectivo y determinar si los alumnos reciben una enseñanza holística que favorezca un aprendizaje significativo del español.

## **PARTE I**

## LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Durante los años 60 del siglo XX, empezaron a cobrar auge las investigaciones sobre lingüística aplicada relacionadas con la afectividad y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. A partir de ese momento, la dimensión afectiva empezó a despertar interés, incrementándose de manera notoria su importancia y relacionándose directamente con el éxito del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A raíz de las investigaciones en el ámbito de la lingüística aplicada y de los diferentes paradigmas educativos surgidos, como el constructivismo, los diferentes enfoques humanísticos o el interaccionismo social, el alumno se sitúa como punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se empieza a contemplar al alumno como a un ser humano único, con diferentes factores internos, intereses y potencialidades, que guarda experiencias personales previas que se sumarán a su proceso de aprendizaje, en el que tiene un papel activo.

Para abordar la cuestión sobre la afectividad en el terreno del aprendizaje de lenguas extranjeras y todo lo que comprende, adoptaremos, principalmente, la línea de investigación que se plantea en el libro *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* de J. Arnold (2000), donde el concepto afectividad incluye todos «los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta [...] un amplio espectro de factores [...] que influyen en el aprendizaje de idiomas» (2000: 19). De modo similar, siguiendo la definición que presenta el

*Diccionario de términos clave de ELE*<sup>1</sup> en la página web del Centro Virtual Cervantes, la afectividad se define como

El conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua se ha clasificado tradicionalmente en dos variables: la cognitiva y la afectiva. La variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad.

En otras palabras, todo lo que comprende la afectividad forma parte de la existencia de las personas; los principales participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje son profesor y alumno, es decir, seres humanos con historias y vivencias personales, personalidades distintas, contextos familiares y sociales diferentes y actitudes y creencias particulares que influyen en cómo son, en cómo piensan y en cómo actúan y, por consiguiente, en cómo enseñan y en cómo aprenden. En resumen, la afectividad engloba todas las facetas de la vida del individuo y el aula también es una de ellas.

La finalidad de la enseñanza debería ser fomentar, buscar y lograr un aprendizaje eficaz y para que dicho aprendizaje tenga lugar se debe trabajar a favor del desarrollo intelectual, personal y social del alumno; de este modo, favoreceremos también su potencialidad como ser humano y su bienestar emocional y físico. Y para que todo esto sea posible debemos tener en cuenta la afectividad en la enseñanza y en el aprendizaje.

Las emociones forman parte de la razón. Emoción y razón son distinguibles pero al mismo tiempo, como señala Arnold (2000: 19), son las dos caras de una misma moneda y ambas están presentes en la realidad del aula:

La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.

De hecho, ambos aspectos son necesarios para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz y, como reconoce LeDoux (en Arnold 2000:19), ahora sería el momento de «reconciliar la cognición y la emoción en la mente».

---

<sup>1</sup> Vid. *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, *sub voce* "Variable afectiva".

De modo similar, como ya venían señalando anteriormente teóricos como Isaac Brown y Gloria Castillo (en Arnold 2000: 23), era evidente «la necesidad de unir los campos cognitivo y afectivo con el fin de educar globalmente a la persona». Ahí está el *quid* de la cuestión de la enseñanza y de la educación: educar globalmente a la persona, enriquecer el aprendizaje del alumno en todos los aspectos, de manera global y unificadora. Como también señala Goleman (en Arnold 2000: 21) «educar globalmente al alumno, uniendo mente y corazón en el aula», ese debe ser el objetivo principal del paradigma educativo del siglo XXI, es aquí donde debemos hacer hincapié los docentes.

Igualmente, Arnold (2006: 7) añade:

Hay una gran necesidad de incorporar estas y otras áreas del dominio afectivo en nuestras aulas hoy. En las décadas de 1970 y 1980 la psicología y la educación humanísticas enfatizaban la importancia, no solo para fines académicos sino sociales, de educar todo el individuo: lo cognitivo, lo afectivo y lo físico. Hoy en cualquier sector educativo se hace aún más necesario mirar más allá de las paredes del aula y de los parámetros de la disciplina curricular.

Adoptando el mismo punto de vista, desde el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) (2001), concretamente en el *Capítulo 1*, se profundiza también en la cuestión sobre la educación holística de la persona, así como la importancia de tener presente el dominio afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los fines y objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa se menciona que el objetivo primordial de la educación no es solo conseguir un dominio notable en una lengua, sino que los profesores y las diferentes instituciones académicas deben propiciar métodos de enseñanza de lenguas que favorezcan también las habilidades sociales del individuo, así como el desarrollo de actitudes, conocimientos y responsabilidades que impulsen al estudiante a ser más autónomo a la hora de pensar y opinar, de manera que se contribuya a la creación de una ciudadanía democrática. El aprendizaje se contempla como un proceso acumulativo que dura toda la vida y en el que la motivación, las destrezas y el sentimiento de confianza del individuo son características esenciales a la hora de afrontar situaciones lingüísticas que trascienden al contexto académico.

Pero, ¿por qué es tan importante el papel que desempeña el componente afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Son muchas las razones de peso existentes que justifican la trascendencia de la afectividad en el aprendizaje. Interesarse por la

dimensión afectiva de los alumnos en el aprendizaje es hacer un esfuerzo por comprender todo lo que rodea el proceso en sí y, en consecuencia, poder enfocar de manera eficiente la enseñanza de la lengua. Además, según Williams y Burden (1999: 12), proporciona ayuda a los profesores para entender mucho mejor cómo aprenden sus alumnos y poder así llevar al aula prácticas metodológicas apropiadas y eficaces.

Del mismo modo, Arnold (2000:20) subraya la importancia de atender a los aspectos afectivos para alcanzar una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas:

Cuando tratamos la dimensión afectiva de los alumnos de idiomas, nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadora.

Análogamente, Stern (en Arnold 2000: 46) puntualiza que «el componente afectivo contribuye al aprendizaje de idiomas al menos tanto como las destrezas cognitivas, y a menudo más...».

Por tanto, debemos entender e interiorizar que si no atendemos a la dimensión afectiva estaremos relegando a un segundo plano factores que pueden otorgarnos un entendimiento pleno y consciente del aprendizaje de nuestros alumnos. Los estudiantes se ven influidos por sus propios sentimientos y si estos son negativos el aprendizaje se verá mermado, independientemente de nuestros esfuerzos. De esta manera, resulta fundamental no solo saber detectar los comportamientos y actitudes de nuestros alumnos y saber qué se esconde detrás de ellos, sino también estimular y fomentar ideas y creencias positivas enfocadas hacia la obtención de metas reales.

No debemos olvidar que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje no es solo el de transmitir información acerca de los contenidos académicos y desarrollar las capacidades lingüísticas e intelectuales del alumno, sino aprovechar lo anterior para potenciar, a la vez, las capacidades personales del individuo. Como docentes también forma parte de nuestra responsabilidad facilitar herramientas al alumno, con la finalidad de que se desarrolle como ser humano y encuentre el deseado equilibrio entre cognición y afectividad.

Resumiéndolo en palabras de E. Stevick (en Arnold 2000: 45): «El éxito [en el aprendizaje de idiomas] depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas en el aula». Es decir, las diferencias individuales relacionadas con los factores afectivos internos del

alumno tienen una mayor incidencia en el aprendizaje que la propia metodología empleada por el profesor o los materiales que pueda llevar al aula.

Así pues, un profesor no debe olvidar nunca que cuando lleva al aula una propuesta didáctica basada en alguna metodología, antes que alumnos, tiene delante a personas, con sus diferencias individuales y sus historias personales, que condicionan, en mayor o menor medida, su comportamiento en el aula y su manera de enfocar el aprendizaje. De esta manera, Schumann (en Arnold 2000: 46) confirma que «no puede haber un método mejor que otro para enseñar una lengua extranjera, porque los cerebros individuales responden a la instrucción de formas diferentes». Otra afirmación que muestra claramente la realidad en cuanto a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos la ofrece Arnold (2000: 59 y 60), quien sostiene que «cada cerebro es único [...], la mejor forma de adaptarse al material de entrada (input) [...] el método adecuado será el que le permita aprender mejor, es decir, el método al que responde el cerebro con mayor facilidad».

Por tanto, un aprendizaje eficaz centrado en el alumno y que contempla la afectividad significa ser consciente de todo lo anterior y, para que todo lo anterior sea posible, hay que concederle al alumno parte de responsabilidad en cuanto a su propio aprendizaje, favoreciendo así su autonomía, a la vez que se fomenta su seguridad, su confianza y su autoestima. Para ello, el alumno debe ser partícipe en la elección de ciertas tareas y responsabilizándose también de su propia evaluación respecto al trabajo realizado. Fomentar el desarrollo personal del alumno implica un aumento de su grado de conciencia, participación e interés, ya que aprende a ser responsable de su propio aprendizaje. Del mismo modo, esto conlleva cierta negociación y confianza por parte del profesor en las capacidades de sus estudiantes.

Millet (en Arnold 2000:22) señala que «cuando los profesores se centran en el aprendizaje de sus alumnos comienzan a darse cuenta de que si quieren mejorar su enseñanza y ser más conscientes del aprendizaje, al final tienen que trabajar en sí mismos»; pues son ellos mismos los que proyectan unas actitudes o creencias que condicionan tanto su manera de enseñar como el aprendizaje del alumno. Resulta esencial que el profesor recapacite y reflexione sobre la labor que desempeña en la enseñanza, así como la influencia que ejercen sus factores personales en el aprendizaje

del alumno, ya que sobre él recae buena parte del peso y de la responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes participan más activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje si ven que lo que el profesor les está enseñando tiene algún tipo de utilidad personal para ellos, en el momento presente y de cara al futuro. Interpretando las palabras de Arnold (2000:25), el aprendizaje resulta eficaz cuando tiene un sentido personal, esto es, cuando los contenidos son significativos y relevantes para el alumno y están conectados con sus propias experiencias personales y con su realidad.

Como podemos comprobar, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera está condicionado en todos los aspectos por la personalidad del alumno, pero también por la del profesor. Esto es, todo el proceso de aprendizaje tiene una base afectiva, por eso se precisa mucha formación por parte del docente para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, verdadero y significativo. El profesor debe observar el comportamiento de sus alumnos, conocerlos mejor y reconocer sus necesidades, saber qué les preocupa, qué les gusta o cómo aprenden mejor, saber qué capacidades tiene uno y cuáles tiene otro. Se trata de conocer a las personas, entenderlas y ayudarlas en su desarrollo holístico como individuos; ya que según Arnold (2000: 41) así «[...] se extenderán actitudes positivas en muchas direcciones, desde una mayor compromiso con la enseñanza de idiomas hasta el crecimiento de la competencia emocional». Y ese es el objetivo primordial de la enseñanza y el aprendizaje y, a la vez, esta es la recompensa que debe motivarnos tanto a los docentes como a los alumnos.



## PRINCIPALES FACTORES AFECTIVOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

En ese apartado, analizaremos los principales factores que inciden en el aprendizaje del alumno en una lengua extranjera, los cuales están relacionados indirectamente con la motivación. Para ello, nos resulta muy esclarecedora la clasificación de factores que propone Lorenzo Bergillos (en E. Jiménez 2005: 27):

- 1) *Factores internos* del alumno: aquellos procesos cognitivos que hacen posible la adquisición de conocimientos.
- 2) *Factores situacionales*: aquellos que tienen en cuenta el contexto de aprendizaje.
- 3) *Factores individuales*:
  - a) *Factores individuales inalterables por el modo de instrucción*: la edad, el sexo o la lengua materna del individuo. Son inmutables independientemente del modo de aprendizaje del alumno y de la manera de enseñar del profesor.
  - b) *Factores individuales alterables por el modo de instrucción*: los factores socio-psicológicos, como la actitud o la motivación del alumno.

En particular, haremos mención a estos últimos, donde el profesor representa una figura clave que puede ayudar a determinar, en mayor o menor medida, la incidencia de estos factores en el aprendizaje del alumno.

Como docentes, forma parte de nuestra labor tener en cuenta todos estos factores afectivos que rodean el proceso de aprendizaje, ya que según Ernest Hilgard (en Arnold 2000:25), «las teorías puramente cognitivas serán rechazadas a menos que se asigne una

función a la afectividad». Esta afirmación constata lo que hemos estado observando hasta el momento, que un aprendizaje eficaz no tiene lugar si a un individuo le obstaculizan o le condicionan ciertos aspectos individuales y subjetivos propios de su personalidad, de sus actitudes o creencias. Por ello, a continuación, haremos un breve repaso a estas variables afectivas, pues como verifican los numerosos estudios sobre afectividad llevados a cabo en la última década y como menciona Roncel Vega (2008: 3), «el autoconcepto, la motivación y la ansiedad específica en el aula de idiomas sobresalen como las tres variables con mayor poder explicativo del rendimiento en contextos formales de enseñanza aprendizaje»

## **2.1. Ansiedad**

Empezaremos por el que, seguramente, constituya el factor afectivo de más relevancia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: la ansiedad. Esta condiciona seriamente los objetivos del aprendizaje y cualquier logro que el alumno pueda conseguir en el aula, ya que repercute directamente en su rendimiento académico y determina el éxito o el posible fracaso de este en el proceso de aprendizaje.

La explicación que ofrece el psicólogo Rojas sobre la ansiedad, incluida en el trabajo de investigación de Muñoz Torres (2009: 6), es que se trata de una respuesta vivencial, fisiológica, psicológica, conductual—porque modifica notablemente nuestra manera de actuar—, cognitiva y asertiva, que está relacionada con un estado emocional de alerta. Muñoz Torres añade que autores como Davies (1986), Spielberger (1983) o Rubio (2004), contemplan la ansiedad como una reacción psicológica o física que surge a raíz de un estado emocional de amenaza, que la mayoría de las veces tiene un origen incierto y que hace que el individuo esté alerta.

Científicamente está constatado que la ansiedad tiene graves repercusiones en el funcionamiento de la memoria, ya que actúa y limita el propio proceso de aprendizaje al reducir las capacidades del alumno. En diversas investigaciones llevadas a cabo por MacIntyre y Gardner, mencionadas en un artículo sobre didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas de García Galindo (2011: 48), se puede leer información específica acerca de los diversos efectos académicos, sociales y personales que produce la ansiedad. En lo académico, la ansiedad afecta de manera negativa a la capacidad

cognitiva del alumno a la hora de adquirir nuevos conocimientos y procesar información nueva, así como dificulta la realización adecuada de la tarea.

De modo similar, Bailey, Daley, Onwuegbuzie y Oxford mencionan en Muñoz Torres (2009: 6) que la ansiedad acarrea diversas consecuencias negativas y que estas pueden ser psicológicas (miedo, frustración, inseguridad, etc.); físicas (tensión, palpitaciones, etc.) y sociales (conducta evasiva, absentismo, etc.).

En un esquema más visual, la siguiente tabla, tomada de Roncel Vega (2008: 6), recoge la relación entre los principales síntomas psicofisiológicos y el aprendizaje de una lengua extranjera:

TABLA 1: CORRELATOS PSICOFISIOLÓGICOS DE LA ANSIEDAD EN LA CLASE DE IDIOMAS

EXPONENTES PSICOFISIOLÓGICOS ANSIEDAD	EXPONENTES ANSIEDAD ESPECÍFICA EN LA CLASE DE IDIOMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprensión</li> <li>• Preocupación</li> <li>• Miedo</li> <li>• Sudores</li> <li>• Palpitaciones</li> <li>• Falta concentración</li> <li>• Pérdida memoria</li> <li>• Evitación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deterioro estrategias comunicativas</li> <li>• (se evitan mensajes complejos y personales)</li> <li>• Baja comprensión y expresión oral</li> <li>• Alteración sintaxis</li> <li>• Composiciones cortas y pobres</li> <li>• Olvidos y errores injustificados</li> <li>• Faltas asistencia a clase</li> <li>• Sobre esfuerzo compensatorio en el estudio</li> <li>• Creencias distorsionadas sobre el aprendizaje</li> </ul>

Así pues, diferentes estudios sobre las disciplinas académicas curriculares, demuestran que existe una alta correlación entre los niveles de ansiedad del alumno y el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que como argumenta Arnold (2000: 26), «el intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad»

Asimismo, el uso de metodologías actuales como el enfoque comunicativo que tiene como finalidad la comunicación real del alumno, donde se enfatiza el uso real de la lengua y la interacción por parte de los participantes, supone para muchos un aumento de la ansiedad en su estado emocional.

Al sentimiento de vulnerabilidad que conlleva el hecho de expresarse en público, hay que sumarle otras posibles causas, como las que reúne García Galindo (2011: 46) fundamentadas en las investigaciones de Horwitz *et al*, que también desencadenarían la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera: el sentimiento de aprensión comunicativa que puede experimentar el alumno a la hora de expresarse oralmente en la lengua meta; el miedo que puede sentir al verse expuesto a evaluaciones y correcciones negativas por parte de terceras personas; la ansiedad que puede sufrir a causa de los exámenes; así como la incapacidad a la hora de expresarse correctamente en la lengua meta o el hecho de experimentar ciertas dificultades en la adquisición de la gramática, entre otras cosas.

Según Horwitz *et al* (en García Galindo 2011: 46), la ansiedad tiene su origen en «un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idiomas en la clase y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje»

Las premisas anteriores sobre las causas de la ansiedad tendrán su influencia en el aprendizaje dependiendo de la personalidad y de los factores internos del estudiante, así como de la actitud con la que se enfrente al proceso de aprendizaje. Y según estas variables, el estudiante experimentará más o menos nervios o frustración y, por extensión, la ansiedad repercutirá en mayor o menor medida. Así pues, la ansiedad surge a raíz de experiencias negativas y reiteradas en la lengua extranjera.

Por otro lado, aunque algunos expertos consideran que puede haber cierto tipo de ansiedad útil, el hecho es que, por norma general, la ansiedad no es un factor que favorezca el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Y por ello, la mayoría de investigadores asocian rasgos negativos a la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Como aclara Arnold (2000: 79):

Al tipo negativo de ansiedad a veces se le denomina *ansiedad debilitadora*, porque perjudica la actuación del alumno de varias formas, tanto indirectamente a través de la preocupación y la duda de sí mismo, como directamente reduciendo la participación y evitando la lengua de forma manifiesta. La ansiedad perjudicial puede relacionarse con una motivación que se desmorona, con actitudes y creencias negativas y con dificultades en la actuación de la lengua.

Los alumnos que sufren ansiedad no quieren asumir riesgos en el aprendizaje y desarrollan una conducta evasiva ante las situaciones comunicativas que se plantean en el aula y ante metodologías o prácticas didácticas que puedan interpretar como arriesgadas, por verse expuestos a estados de alerta o nerviosismo. Consecuentemente, se limita el progreso en su aprendizaje. Además, todo lo anterior les lleva a desarrollar una actitud desmotivada, que les hace desistir en el camino hacia la obtención de sus metas. Por todo, muchos alumnos fracasan y asocian este fracaso a la ansiedad, lo cual incrementa mucho más los efectos de este factor. Este es el círculo negativo de la ansiedad que explica Eysenck (en Arnold 2000: 27):

Cuando la ansiedad está presente en el aula, se produce un efecto de descenso en espiral. La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre; a su vez, esto produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor. El temor y el nerviosismo están íntimamente ligados al lado cognitivo de la ansiedad, que es la preocupación. La preocupación malgasta la energía que se debería utilizar para la memoria y el procesamiento, y produce un tipo de pensamiento que no facilita en absoluto la realización de la tarea concreta.

Por otra parte, la ansiedad constituye una variable afectiva fácilmente observable, el absentismo y el abandono escolar están entre los principales indicios; además, la mayoría de alumnos desarrollan conductas evasivas y muestran poca fuerza de voluntad hacia el proceso de aprendizaje, ya que temen fracasar. Por eso mismo, en muchas ocasiones ni siquiera se atreven a intentarlo porque sus anteriores experiencias les han marcado de manera negativa y están desmotivados.

Si profundizamos en la interrelación que existe entre las diferentes variables personales, observamos que son muchos los estudios que han demostrado los efectos negativos de la ansiedad en la motivación del estudiante. Como señala Muñoz Torres (2009: 11), investigadores como Gardner, Day o MacIntyre han comprobado que alumnos con una motivación alta presentaban unos niveles de ansiedad inferiores a aquellos que poseían una motivación más baja. Igualmente, dichos investigadores concluyeron que los estudiantes que tienen niveles altos de ansiedad, desarrollan una autoimagen y un autoconcepto negativos asociados a sus experiencias adversas y fracasos anteriores. De este supuesto se infiere, que si la motivación del alumno aumenta, las probabilidades de éxito se verán incrementadas también. Del mismo modo, se verá mejorada la autoimagen y el autoconcepto del estudiante y, como consecuencia, la ansiedad disminuirá notablemente durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el

origen y el alcance de los factores afectivos puede resultar muy complicado de entender, ya que como apunta Roncel Vega (2008: 9), una alta motivación no está siempre relacionada con un alto autoconcepto, pues hay estudiantes que muestran una buena disposición y motivación ante el aprendizaje aunque, desafortunadamente, no logren superar muchas de las dificultades que se les presentan. Como consecuencia, esto podrá afectar a su autoconcepto, a pesar de su entusiasmo. Contrariamente, aquellos estudiantes que desarrollan una autoimagen buena, también estarán motivados y esto podrá favorecer el desarrollo de sus habilidades y destrezas. Por otra parte, los alumnos con niveles altos de ansiedad que tiendan a inhibirse durante el proceso de aprendizaje, no necesariamente poseen una motivación baja, esto podría deberse a otras razones.

Como profesores debemos identificar la ansiedad y reducir al máximo posible sus consecuencias en el aula. Siguiendo a García Galindo (2011: 52), «el profesor tiene en sus manos dos opciones para aminorar la ansiedad de los alumnos: eliminar la causa cuando sea posible o proporcionar al alumno ayuda para enfrentarse a ella». Especialmente, esto supone hacer ver al alumno que las situaciones de aprendizaje que se presentan en el aula constituyen retos que él es capaz de superar y que no son dificultades asociadas a fracasos previos. Uno de nuestros objetivos es que el alumno logre no tener miedo a la hora de expresarse y que se arriesgue e intente hablar en la lengua meta, porque de esta manera progresará en su aprendizaje y superará obstáculos personales.

Con todo, para minimizar las consecuencias de la ansiedad en el alumno, el profesor de lenguas extranjeras debe tener en cuenta, principalmente, los siguientes aspectos:

- a)** Crear un buen ambiente cálido y cómodo en el aula que incite a la participación, donde el alumno se sienta seguro y valorado. Una atmósfera relajada y positiva propicia las relaciones de confianza, respeto y entendimiento entre docente y estudiante.
- b)** La actitud y las creencias del profesor son fundamentales a la hora de minimizar las consecuencias de la ansiedad. Por ello, es muy importante en esta variable afectiva el tratamiento que el profesor le da a los errores; estos deben ser vistos como parte necesaria y positiva del proceso de aprendizaje y esta percepción debe ser trasladada a los alumnos, ya que «la corrección de los

errores de forma abrupta y severa puede finalmente elevar el temor al ridículo y es un elemento potencialmente ansiógeno en el aula» (García Galindo 2000: 47). Además, las metas poco realistas son otra causa de la desmotivación y de la ansiedad, ya que frustran a los profesores y a los alumnos.

En la misma línea, Dörnyei y Csizér (en Arnold 2006: 3), quienes llevaron a cabo un estudio en Hungría en 1998, descubrieron que «el factor más importante en establecer la motivación de los alumnos fue el comportamiento del profesor y el segundo más importante fue el clima establecido en el aula; ambos conectan directamente con la reducción de la ansiedad».

Por último, presentamos algunas sugerencias sobre cómo minimizar la ansiedad y sus efectos en el alumno y en el aula de lenguas extranjeras ofrecidas por Rebecca L. Oxford (en Arnold 2000: 85-86). Algunas de las siguientes propuestas están directamente relacionadas con el aumento de la motivación del alumno:

- a) Fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos [...], proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas.
- b) Dejar muy claras las metas de la clase y ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para conseguir esas metas.
- c) Animar a los alumnos a que se relajen por medio de la música, la risa o los juegos.
- d) Ayudar a los alumnos de forma realista a evaluar su rendimiento.
- e) Ofrecer recompensas que sean significativas para los alumnos y que contribuyan a favorecer el uso del idioma.
- f) Proporcionar actividades que se dirijan a una variedad de estilos y estrategias de aprendizaje en el aula.

Finalmente, García Galindo (2011: 52-53), propone algunas recomendaciones básicas que están asociadas con la actitud del profesor a la hora de interactuar con los alumnos:

- a) El trato con el alumno debe ser siempre respetuoso, así protegemos su sentido del «yo». Para ello, hay que concederle al alumno la posibilidad de expresar sus preocupaciones.
- b) En el aula debe reinar un ambiente de cooperación, en vez de competición; de

este modo, se evitan estados emocionales de estrés y ansiedad.

- c) No debemos presionar al alumno para que hable si no se siente capaz.
- d) Y, mantener una política sobre la corrección de errores que no resulte amenazante para el alumno.

## **2.2. Autoconcepto y autoestima**

La imagen que tengamos de nosotros mismos, nuestros pensamientos y actitudes internas condicionan nuestra forma de actuar y condicionan también, de manera positiva o negativa, nuestro éxito en el proceso de aprendizaje. Como bien afirman Williams y Burden (1999: 104) «las formas que tienen los individuos de ver el mundo y de percibirse a sí mismos [...] desempeñará un papel importante en su aprendizaje y en su interpretación del conocimiento». Y no solo eso, sino que además ejercerá un papel fundamental en la vida de las personas, ya que todo lo que somos, lo que pensamos y cómo actuamos se ve influido por la concepción que tenemos de nosotros mismos.

Así pues, dentro de la percepción que tenemos los individuos de nosotros mismos y dentro del marco conceptual de la actitud entran en acción dos variables diferentes pero profundamente ligadas: el autoconcepto y la autoestima. Según Purkey y Novak (en Williams y Burden 1999: 105), el autoconcepto comprendería:

[...] todas las percepciones y concepciones que tenemos de nosotros mismos y, que producen nuestro sentimiento de identidad personal. En un sentido más académico se ha definido como: la totalidad de un sistema complejo y dinámico de creencias aprendidas respecto a su existencia personal que cada individuo cree verdadero y que da consistencia a su personalidad.

A veces, el autoconcepto puede definirse también como la autoimagen, «la visión que todo individuo y, por extensión, el aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera, tiene de sí mismo»<sup>2</sup>

Igualmente, Williams y Burden (1999: 105) afirman que «la visión que del mundo tienen los individuos afecta a su autoconcepto y, al mismo tiempo, su autoconcepto incide en la visión del mundo. Ambas visiones influirán en el éxito que tengan en las situaciones de aprendizaje». Por tanto, podemos apreciar la relación

---

<sup>2</sup> Vid. *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, *sub voce* "Autoimagen".



existente entre esta variable afectiva y el proceso de aprendizaje del alumno, pues es obvio que si un alumno tiene una imagen personal defectuosa, hará que disminuyan sus posibilidades de enfrentarse positivamente y de manera eficaz al aprendizaje y a los problemas que se planteen en el mismo proceso. A la inversa, cómo el alumno planteo y enfoque el aprendizaje, determinará también el autoconcepto que él se forme de sí mismo.

Por otro lado, en la definición que se recoge en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes también se especifica que el autoconcepto o autoimagen se ve afectado por la «teoría de la comparación social»<sup>3</sup>, según la cual el contexto social, concretamente nuestro entorno más cercano (para el estudiante de lenguas extranjeras es el aula), ejerce una notable influencia en el autoconcepto que desarrollamos de nosotros mismos. Como explican Williams y Burden (1999: 105), «la concepción que tienen los alumnos de su propia habilidad como estudiantes se fundamenta, al menos en parte, en el carácter de las interacciones que se producen en el aula». En el contexto académico, dentro de una clase de lengua extranjera, el profesor y los propios compañeros son las personas más significativas que el alumno tiene alrededor; por tanto, la relación y las interacciones que con ellos mantenga ayudarán a formar su autoconcepto. De ahí, el alumno valorará, positiva o negativamente, sus habilidades como estudiante.

Del mismo modo, el contexto social externo al aula de idiomas ejerce la misma influencia en el autoconcepto del alumno. La consonancia y la disonancia que se establezca entre el autoconcepto que tenemos de nosotros mismos y el «yo» que la sociedad considera ideal determinará nuestras creencias, actitudes, motivaciones y conducta. Y todo ello influirá también en nuestra autoestima. Como se explica en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, la teoría del «espejo del yo»<sup>4</sup>, fundamentada por C. H. Cooley, establece que todos estamos predispuestos a compararnos con los demás y a modificar nuestro autoconcepto como resultado de esa comparación. La información que obtenemos sobre nosotros mismos y

---

<sup>3</sup> Término acuñado por el psicólogo social Leon Festinger (1954).

<sup>4</sup> Charles H. Cooley (1864-1929), psicólogo y sociólogo estadounidense, pionero del interaccionismo simbólico. El espejo es la sociedad y a través de las reacciones de los demás obtenemos una percepción sobre nuestros comportamientos y sobre nosotros mismos.

que recibimos por parte de los demás es lo que configura nuestro autoconcepto. Por ello, las personas más significativas que tengamos en nuestro entorno cercano (los padres, los profesores, amigos, los compañeros, etc.) serán las que influyan en la formación de nuestro autoconcepto, pues de manera indirecta nos limitan o impulsan hacia nuestros logros.

Como profesores tenemos la clave para poder cambiar, en mayor o menor grado, el autoconcepto negativo de nuestros alumnos a través de una retroalimentación adecuada, positiva y real. La motivación, las actitudes y creencias del profesor desempeñan aquí un papel determinante, ya que la labor principal del docente será la de desarrollar en el alumno un autoconcepto equilibrado que favorezca positivamente la concepción que tiene de sus habilidades y destrezas. Por tanto, para que esto suceda, el profesor deberá creer plenamente tanto en sus propias capacidades para lograrlo como en las capacidades de sus alumnos para conseguir sus objetivos. Además, Williams y Burden (1999: 106) subrayan que «la cantidad y el tipo de retroalimentación que los alumnos reciben en clase por parte del profesor y de sus compañeros influirá en su sentimiento de logro, en su motivación para conseguir más y en la creación de su autoeficacia en esa área».

Como ocurre con la ansiedad, la corrección de errores también ejerce una influencia notable en el autoconcepto del estudiante, pues dependiendo de cómo enfoque el profesor la evaluación y la corrección, variarán las creencias y percepciones que los alumnos tengan acerca de su valía personal. Según explican Ribas y d'Aquino (2003-2004: 84), para que una corrección sea eficaz, deberá respetar ante todo la personalidad y la sensibilidad del alumno. La corrección no debe entenderse como un castigo sino como una herramienta necesaria y positiva para favorecer el proceso de aprendizaje. Además, para evitar la frustración del alumno y prevenir que desarrolle una autoestima baja, el profesor no debe nunca ponerlo en evidencia delante de sus compañeros o de otras personas.

Por último, cabe hacer mención a la premisa de C. R. Rogers sobre el autoconcepto que está recogida en la web del Centro Virtual Cervantes y que determina que cualquier hecho o situación que el alumno interprete como una amenaza a su autoimagen puede producirle un sentimiento de rechazo hacia el proceso de aprendizaje. Por ello, aparte de lo anteriormente nombrado, la tarea principal del docente también

consiste en desarrollar sentimientos de competencia, seguridad y confianza en el estudiante para que pueda vencer el miedo a expresarse en la lengua meta.

A continuación, examinaremos las consecuencias afectivas que engloban a la autoestima, que podría entenderse como la base del autoconcepto al que, a su vez, complementa. Stanley Coopersmith (en Arnold 2000: 105), define la autoestima como

[...] la evaluación que realiza el individuo y que mantiene habitualmente respecto a sí mismo; expresa una actitud de aceptación o no aceptación e indica hasta qué punto un individuo se cree capaz, importante, triunfador y valioso. En pocas palabras, la autoestima es un juicio personal sobre la valía que se expresa en las actitudes que mantiene el individuo consigo mismo.

Esto es, el sentimiento de competencia, confianza, seguridad y respeto hacia nuestra persona surge como consecuencia de la autoevaluación, positiva o negativa, que hacemos de nosotros mismos, de nuestras habilidades, destrezas, capacidades, etc.

Por una parte, el autoconcepto se ubicaría dentro de la dimensión cognitiva del individuo, mientras que la autoestima comprende la dimensión afectiva. La valoración de nuestra autoestima es el resultado del impacto que la dimensión cognitiva provoca en el ego del individuo. No es de extrañar, por tanto, que la autoestima sea otro de los factores afectivos que más condicionan el comportamiento del individuo, pues para C. R. Rogers (1994), constituye el núcleo básico de la personalidad.

Como hemos dicho anteriormente, de entre todas las asignaturas del currículo, el aprendizaje de una lengua extranjera es una de las materias donde el dominio afectivo cobra más importancia. Es por ello por lo que «el aprendizaje de idiomas puede ser una amenaza para la autoestima al privar a los alumnos de sus medios normales de comunicación, de su libertad de cometer errores y de su capacidad para comportarse como personas normales» Horwitz, Horwitz y Cope (en Arnold 2000: 81).

Los alumnos necesitan sentirse realizados, esto es, saber que son capaces y lograr así la deseada autorrealización personal (la famosa cúspide de la *Pirámide de necesidades* de Maslow)<sup>5</sup>. Sentimientos como la seguridad y la confianza en uno mismo, no solo son fundamentales para lograr dicha autorrealización, sino que también

---

<sup>5</sup> Teoría psicológica propuesta por Abraham Maslow, también llamada *Jerarquía de las necesidades humanas* (1943), desarrollada en forma de pirámide de cinco niveles. Los individuos aspiramos al nivel superior que es la autorrealización y, para ello, necesitamos satisfacer las necesidades más básicas.

favorecen el desarrollo de una autoestima equilibrada, pues sientan las bases de la autoestima de manera sólida. Si una persona siente que no es capaz de expresarse en la lengua meta igual que lo hace en su lengua materna, generará posiblemente un sentimiento de frustración grave que, sumado a una baja autoestima, acrecentará su desmotivación, sus actitudes y sus creencias negativas hacia el proceso de aprendizaje y hacia todo lo que rodea su objeto de aprendizaje, esto es, la cultura, la gente, el profesor de lengua extranjera, la clase, etc. En palabras de Price (en Arnold 2000: 81), «la autoestima en el aprendizaje de idiomas es vulnerable cuando el alumno se percibe a sí mismo como muy competente en su lengua propia y totalmente incapacitado o limitado respecto a la lengua meta».

De modo similar, podemos observar en el trabajo de Muñoz Torres (2009: 12), la correspondencia que existe entre una baja autoestima y el aumento de la ansiedad del estudiante en el proceso de aprendizaje. Siguiendo la misma línea del párrafo anterior, si el alumno no dispone de herramientas para opinar o expresarse en la lengua meta, es decir, para que su personalidad quede reflejada, puede sentirse inferior y desmotivado. Y como es obvio, todos estos factores repercutirán negativamente en su propio aprendizaje. Por el contrario, aquellos estudiantes que tengan una buena autoestima sentirán menos ansiedad que los que tengan una baja autoestima, pues estos son más proclives a interpretar todo como una amenaza personal. En caso de que esto suceda, estos alumnos evitarán correr los riesgos necesarios para que se produzca un aprendizaje eficaz, debido a su falta de seguridad. Por tanto, la adquisición de una competencia comunicativa eficaz en la lengua meta se verá obstaculizada.

Hay que señalar aquí que no se trata de que nuestros alumnos gocen de una autoestima alta que les haga comportarse como individuos narcisistas, sino de desarrollar una autoestima lo más equilibrada posible:

Autoestima sana es tener una visión positiva y realista de uno mismo, de nuestra capacidades como individuos, junto con una actitud responsable de saberse capaces de lograr metas importantes. [...] Más bien lo que se hace al trabajar con autoestima en el aula es poner las bases para poder animar a los alumnos a trabajar mucho para alcanzar su potencial, libres de la influencia de emociones negativas [...] (Arnold 2006: 4)

De esta manera, si como profesores tenemos en cuenta los anteriores efectos, seremos conscientes de la importancia de fomentar una autoestima equilibrada en nuestros estudiantes; pues su autoestima, nos ofrece una respuesta sobre su manera de

aprender y de enfocar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, así como la manera en que se comportan en el aula y cómo interactúan con los demás. Además, como afirma Arnold (2000: 106), «los profesores [...] estamos en una posición privilegiada para crear las condiciones propicias o perjudiciales para su autoestima. Se ha dicho que los padres tienen la llave de la autoestima de los niños, pero los profesores tienen una de repuesto». Sin embargo, también es cierto lo que mencionan Williams y Burden (1999: 71), que si un docente carece de autoestima o de seguridad personal, así como de confianza en sí mismo, es prácticamente imposible que transmita actitudes positivas y posibilitadoras a sus alumnos, por lo que le resultará muy difícil construir la autoestima de los demás. Un profesor debe trabajar también su propio desarrollo personal, sobre todo sus creencias y actitudes, si quiere lograr que los alumnos alcancen sus metas. Dentro del contexto del aula de lenguas extranjeras, un «profesor de idiomas tiene que transmitir un sentimiento de seguridad al utilizar el lenguaje y al mismo tiempo respetar los intentos de los alumnos por expresarse a sí mismos y expresar sus ideas en ese idioma» (Williams y Burden 1999: 71).

Igualmente, como docentes debemos tener claro que nuestra labor no se limita únicamente a motivar a nuestros alumnos con comentarios positivos, sino que debemos lograr que se sientan seguros para que puedan arriesgar sin miedo y sean capaces de realizar las tareas adecuadamente. Como explica R. Reasoner (en Arnold 2000: 116):

Los programas y los esfuerzos que se limitan a hacer que los alumnos se sientan bien son propensos a tener pocos efectos duraderos, porque no aciertan a fortalecer las fuentes internas de la autoestima, que se relacionan con la integridad, la responsabilidad y el logro. Solo tratando esas áreas se puede construir con eficacia la autoestima.

Para ello, según Muñoz Torres (2009: 12), es fundamental que los profesores impulsen el desarrollo de la autoestima del alumno a través de actividades que le den seguridad y le hagan arriesgar y darse cuenta de sus competencias cognitivas y afectivas. En palabras de Williams y Burden (1999: 71) «el profesor debe proporcionar al alumno un entorno donde pueda desarrollarse globalmente como persona y que pueda evolucionar a su manera».

Por todo lo anterior, como menciona Muñoz Torres (2009: 12), sería adecuado tener en cuenta el modelo de R. Reasoner (1982) sobre los componentes principales que engloban la autoestima como, la seguridad, la identidad, la afiliación, la finalidad y la competencia personal. A su vez, otros investigadores importantes en el dominio de la

afectividad, como Arnold (2000: 106), también señalan las premisas de Reasoner, quien afirma que lo esencial para la autoestima es reconocer la singularidad del alumno como individuo y proteger su sentido del «yo», sus derechos y sus sentimientos.

### **2.3. Actitudes y creencias**

La actitud es una disposición psicológica que tenemos todos los seres humanos hacia algo o alguien. Nuestras actitudes, positivas o negativas, son las que determinan nuestro comportamiento. Dentro de la enseñanza de una lengua extranjera, los alumnos desarrollan ciertas actitudes hacia el proceso de aprendizaje y estas constituyen un factor afectivo de gran relevancia que condicionará enormemente su comportamiento hacia dicho proceso. Sin embargo, estos no son los únicos, los profesores también desarrollan sus propias actitudes, que influyen en la forma en la que llevan a cabo su labor de enseñanza y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La actitud es uno de los factores personales que más influencia ejerce en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este término se define como la disposición psicológica que tiene el aprendiente ante el proceso de enseñanza-aprendizaje; a su vez, se explica que la actitud del aprendiente puede sufrir diversas variaciones a lo largo del proceso de aprendizaje<sup>6</sup>.

En el ámbito de la didáctica de lenguas, la actitud del alumno ha sido siempre considerada como un requisito esencial para el aprendizaje. Durante los últimos años, los estudios en adquisición de segundas lenguas han comprobado la correlación que existe y la influencia que ejercen las actitudes positivas que los aprendientes desarrollan hacia los hablantes de la lengua meta, la cultura, etc., y el éxito en el proceso de aprendizaje de lenguas. Según Arnold (2006: 5):

El estudio de las actitudes de los alumnos ha resultado más interesante para la docencia que, por ejemplo, las aptitudes, precisamente porque permite más margen para la intervención por parte de los profesores y, por tanto, para la mejora del proceso de aprendizaje. Las actitudes son importantes porque son antecedentes de comportamiento, predisponen a un alumno a comportarse de una forma u otra, a hacer un esfuerzo suficiente para aprender la lengua o no hacerlo.

---

<sup>6</sup> Vid. *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, *sub voce* "Actitud".

De esta manera, podemos confirmar la importancia de las actitudes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, pues determinan en buena medida el éxito y el fracaso en el aprendizaje del estudiante, así como sus motivaciones e intereses por estudiar una lengua, ya que las actitudes influyen no solo en el propio proceso de aprendizaje sino en todo lo que lo engloba: su percepción sobre la lengua, los hablantes, la cultura que rodea a la lengua meta e incluso sobre el profesor de idiomas.

Gardner *et al* (en Lorenzo Bergillos 2004: 309) resume de la siguiente manera el vínculo entre las variables en relación, actitudes y motivación, en el aprendizaje de un individuo: «las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje».

Por otro lado, los estudios sobre adquisición de segundas lenguas también mencionan que las actitudes se ven influidas por otras numerosas variables como el contexto social del alumno, su origen étnico, su lengua materna, el aula, su propia comunidad lingüística, etc. Por tanto, todas estas variables deben ser replanteadas por parte del profesor.

De modo similar, en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, se menciona cómo los enfoques culturales han observado que el conocimiento de la cultura meta beneficia las actitudes positivas de los aprendientes hacia la lengua meta, por lo que el aprendizaje se ve favorecido. El profesor de idiomas, por su parte, tiene la labor de fomentar actitudes positivas en los alumnos durante el aprendizaje a través de actividades significativas.

Las creencias complementan a las actitudes y, ambos factores, forman un binomio importante en la línea de investigación de la afectividad. Ramos (en Pizarro Carmona 2010: 29) ofrece una definición muy adecuada y completa sobre lo que engloba el concepto de creencia:

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello.

Además, como señalan Williams y Burden (1999: 65), las creencias se encuentran estrechamente vinculadas a los valores que tenemos los individuos sobre la vida, al igual que muestran la visión del mundo y el concepto que hemos formado sobre nosotros mismos y sobre nuestra posición en el mundo.

Para García Galindo (2011: 41), el estudio de las creencias del aprendiente de una lengua es fundamental, ya que influyen en la percepción que este tiene de su propio proceso de aprendizaje y en la manera que tiene de abordarlo. Además tanto las actitudes como las creencias nos ofrecen una visión de cómo interactúan los alumnos en el aula.

Del mismo modo que un individuo puede desarrollar diferentes actitudes, pueden existir diversas creencias respecto a algo. Ambas constituyen un factor condicionante de nuestro comportamiento y, como afirma Arnold (2006: 6), «la creencia más condicionante es sobre uno mismo [...] un alumno que tiene la creencia de que no puede aprender tiene razón, no puede... a menos que cambie esta creencia». Las actitudes y las creencias negativas que desarrolle el alumno influirán en las expectativas sobre su propio aprendizaje. Además, Herbert Puchta explica (en Arnold 2000: 273) que «las bajas expectativas provocadas a causa de actitudes y creencias contrarias son la razón de un nivel más bajo de motivación y, por tanto, de rendimiento académico». Por esto, el alumno suele fracasar en el proceso de aprendizaje confirmando así sus creencias iniciales.

Estos dos factores individuales, actitudes y creencias, son constructos psicológicos bastante estables en el individuo, ya que empiezan a formarse durante la infancia, aunque dentro del aula pueden ser modificados en determinadas ocasiones con ayuda del profesor. Una de las técnicas que aconsejan los expertos como Brown (en Arnold 2006: 6) para modificar las creencias internas negativas que tenemos es la visualización:

Aconseja a los alumnos visualizarse conversando con fluidez con personas que hablan la lengua meta para que luego cuando intentan conversar de verdad, en un sentido ya lo habrán hecho. Como existe una conexión muy directa entre nuestros sentimientos y nuestras imágenes mentales, [...] si un alumno se visualiza llevando a cabo con éxito tareas de aprendizaje y uso de la lengua, esto puede hacerle sentirse más capaz y por eso apoyar lo que hace en el aula.



Por otra parte, como hemos indicado anteriormente, los alumnos no son los únicos que tienen actitudes y creencias, los profesores también desarrollan las suyas propias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, respecto a sus alumnos y respecto a sí mismos.

Siguiendo a Pajares (en Williams y Burden 1999: 65), las creencias de los profesores son obstáculos limitadores que «influyen más que los conocimientos que tienen los profesores» y esto determina, «la forma en que estos planifican sus clases, el tipo de decisiones que toman y su labor general en el aula». Así, las creencias de los docentes respecto a la enseñanza afectan exactamente a todo lo que acontece en el aula.

Del mismo modo, Arnold (2000: 65) reconoce que «las creencias profundamente enraizadas que tienen los profesores sobre la forma en que se aprende una lengua impregnarán sus actuaciones en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el libro que sigan».

Se han llevado a cabo diversos estudios acerca del origen de las creencias de los profesores. En un intento de resumir las causas que subyacen a las creencias, los investigadores J. Richards y Lockhart (en Pizarro Carmona 2010: 31) señalan las siguientes premisas como posibles fundamentos:

1. La propia experiencia como estudiantes de lenguas.
2. La propia experiencia sobre qué planteamiento didáctico o enfoque metodológico funciona mejor.
3. La práctica establecida por los centros de trabajo o instituciones.
4. Factores de personalidad.

Asimismo, añaden que muchas de las decisiones que el profesor toma acerca de las estrategias que quiere seguir en el aula están basadas en las propias experiencias previas, positivas o negativas, de cuando era estudiante. De ahí la diversidad en cuanto a las formas de ejercer el papel docente y en cuanto a las distintas interpretaciones que cada docente asocia a la figura del profesor.

Igualmente, el sociólogo Roland Meighan (en Williams y Burden 1999: 66) afirma que «los profesores tienen al menos siete formas distintas de percibir a sus alumnos, y que tales percepciones reflejan las perspectivas individuales que los profesores tienen del mundo, y también repercuten profundamente en su labor en el

aula». Esto quiere decir, que si desde nuestra posición como docentes, consideramos que nuestros alumnos no son capaces, que no tienen aptitud o inteligencia suficiente para llevar a cabo una determinada tarea, estaremos condicionando de manera negativa su rendimiento y, todo esto influirá en nuestras actuaciones en el aula y en nuestra manera de interactuar con ellos.

Por otra parte, tanto actitudes como creencias reflejan cómo el profesor y el estudiante se perciben como individuos y ambas variables constituyen una importante fuente de retroalimentación, positiva o negativa, sobre la cual pueden reflexionar. Analizando las palabras de Pizarro Carmona (2010: 30), observamos que la mayoría de veces, los docentes no tienen noción alguna sobre lo que sucede en el proceso de enseñanza. A su vez, tampoco son del todo conscientes del tipo de enseñanza que practican. Por ello, el estudio y la observación de las creencias, pensamientos y actitudes que se hallan detrás de nuestras acciones y conductas, nos permite comprender mejor cómo llevamos a cabo nuestras prácticas en el aula y cómo entendemos la enseñanza. Además, Williams y Burden (1999: 72) añaden que «la idea que tiene un profesor respecto a la enseñanza refleja la idea que tiene de sí mismo, y su comportamiento como profesor refleja su esencia como persona».

Por último, lo importante en este punto es el papel determinante que puede llevar a cabo el profesor al poder y deber fomentar creencias y actitudes positivas en él mismo y en sus alumnos, ya que esto influirá en la motivación y en el rendimiento académico. Y para ello, es fundamental que un docente crea en su labor y crea en la potencialidad de los estudiantes. Pues como afirman Williams y Burden (1999: 70) «la creencia [...] de aprendizaje conducirá a la selección de actividades que tengan significado o relevancia personales para los alumnos y producirá algún beneficio personal como puede ser aprender a pensar, aprender alguna habilidad social o aprender cómo es el mundo». Y esta es la gran labor que afrontamos como docentes y el valor que tiene la educación, un aprendizaje eficaz que dure toda la vida y que esté fundamentado en valores significativos y humanos. En esto es en lo que debemos creer y por lo que debemos trabajar.

## 2.4. Estilos de aprendizaje

¿Cómo utilizan los estudiantes sus destrezas, conocimientos previos y sus atributos personales para afrontar el proceso de aprendizaje? ¿Qué influencia tiene esto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera? Como hemos estado examinando anteriormente, los alumnos contribuyen al proceso de aprendizaje con sus características personales e individuales como la personalidad, la percepción que tienen de sí mismos (autoconcepto), su autoestima, sus actitudes y creencias.

Hacemos referencia aquí a la manera particular que tiene cada alumno de enfocar el aprendizaje, es decir, a los distintos estilos de aprendizaje. Siguiendo la definición que ofrece el *Diccionario de términos en clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, el estilo de aprendizaje es otro de los factores personales importantes que intervienen en el aprendizaje de una lengua. Este factor hace referencia a la manera particular en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje.

Igualmente, en el Centro Virtual Cervantes se nombran varios estilos de aprendizaje; dependiendo de cómo perciba el alumno la realidad, diferenciamos el estilo reflexivo frente al impulsivo, el analítico (también aprendizaje por partes) frente al global (también estilo *gestalt*), el extrovertido frente al introvertido, el que manifiesta una dependencia de campo frente al que es independiente de campo, etc. A su vez, los estilos de aprendizaje también se asocian según las preferencias del estudiante a la hora de aprender, por lo que hay alumnos visuales, auditivos, táctiles y cinésicos.

De entre todos los estilos cognitivos de aprendizaje, los más analizados y debatidos son el estilo *analítico/global* y el de *dependencia de campo/independencia de campo*. Como explica Reid (en Lorenzo Bergillos 2004: 305-306), el alumno con un estilo de aprendizaje analítico enfocará el aprendizaje de la lengua de manera más práctica y atendiendo a los rasgos más directos; mientras que los alumnos holísticos que prefieren un aprendizaje más global, se centrarán en las propiedades significativas de los mensajes, a partir de los cuales inducen los mecanismos de funcionamiento de todos los niveles lingüísticos del nuevo código. Por otro lado, leemos en Williams y Burden (1999: 100) que los alumnos dependientes de campo son aquellos que perciben las cosas en relación al contexto, a partir del cual infieren el significado; mientras que los

alumnos independientes de campo son los que perciben los elementos indistintamente del contexto que les rodea.

La conocida teoría sobre las inteligencias múltiples de Howard Gardner también aborda el estudio de los diferentes estilos de aprendizaje. Este investigador diferencia varios tipos de inteligencia (espacial, musical, cinésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística y lógico-matemática), que asocia con las preferencias de aprendizaje del alumno.

Por tanto, podemos percibir la singularidad de cada alumno como individuo y como estudiante, ya que cuando aprendemos una lengua extranjera, ponemos también en funcionamiento nuestros sentimientos, así como las distintas destrezas individuales y comunicativas que tenemos.

Por otro lado, el profesor, como persona facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser consciente de los diferentes estilos de aprendizaje presentes en el aula, con el fin de sacar el máximo provecho a la motivación de sus alumnos y al rendimiento escolar y, en consecuencia, al proceso de aprendizaje. Como afirma Arnold (2006: 6) «cuando el profesor reconoce estas diferencias, reconoce la individualidad de sus alumnos, y esto puede tener un efecto muy positivo en la motivación».

Si trasladamos lo anterior al aula de lenguas extranjeras, el docente tendrá la labor de llevar al aula diferentes propuestas didácticas para que cada alumno descubra su mejor manera de aprender, esto es, hacerles descubrir y desarrollar su manera de aprender con más eficacia, favoreciendo así el desarrollo global del estudiante como individuo. Por tanto, el profesor debe ayudar a los alumnos a que sean capaces de controlar su propio aprendizaje; porque darles autonomía y responsabilidad es una manera adecuada de satisfacer el sentimiento de competencia y de realización de nuestros estudiantes.

Sin embargo, también es cierto que en el aula resulta difícil atender a todos los alumnos y guiar de manera individualizada su proceso de aprendizaje, ya que en ocasiones no es factible. Pero como aclara Arnold (2006: 7), el hecho de que un profesor perciba en clase la diversidad respecto a las formas de aprender de los alumnos y tome consciencia de ello solo tiene repercusiones positivas tanto para el proceso de aprendizaje como para la labor de enseñanza; ya que comprende que debe variar su

manera de enseñar y llevar al aula una amplia gama de actividades que facilite el aprendizaje de todos los aprendientes dependiendo de sus preferencias y capacidades. Si utilizamos diferentes tipos de tareas estamos favoreciendo a los distintos cerebros e inteligencias y, a su vez, damos la oportunidad a los alumnos de conocer y desarrollar otras maneras eficaces de aprender una lengua extranjera.

Finalmente, el presente análisis, llevado a cabo en esta primera parte, acerca de la influencia importante que ejercen los distintos factores afectivos, nos permite extraer la misma conclusión que señala M. Baralo (en García Galindo 2011: 51), pues para que el proceso de adquisición de una lengua extranjera se produzca adecuadamente es imprescindible que las variables afectivas que atañen al aprendiente sean estables. Esto quiere decir, que el alumno conciba el aprendizaje como un proceso positivo y necesario hacia el conocimiento, a través del cual puede experimentar satisfacción personal y no como un factor ansiógeno; a la vez, es necesario que esté confiado y seguro de sí mismo para que su autoestima y autoconcepto sean sanos y, sobre todo, que esté fuertemente motivado. Contrariamente, si no se dan estas condiciones afectivas, los datos de entrada no funcionan y no se origina el conocimiento, es decir, no tiene lugar la adquisición de la lengua.

## **PARTE II**

## **LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

Hasta el momento, hemos analizado el alcance a grandes rasgos de la dimensión afectiva en el aprendizaje de una lengua extranjera; y hemos hecho un breve repaso a los principales factores afectivos relacionados indirectamente con la motivación, así como a la influencia que ejercen en el proceso de aprendizaje. Concretamente, en esta parte analizaremos en profundidad el complejo constructo psicológico de la motivación. Para ello, examinaremos las distintas definiciones que se han propuesto a lo largo de la historia según las distintas perspectivas de análisis, así como la clasificación de los principales tipos de motivación; además verificaremos la relevancia que tiene la motivación en el proceso de aprendizaje del alumno de una lengua extranjera; y por último, repasaremos la importancia de la figura del profesor motivado en el aula de lenguas extranjeras.

En general, el máximo interés de los estudios sobre la motivación era conocer y explicar el comportamiento del individuo a través de los deseos o los motivos que le impulsan a llevar a cabo una determinada acción para lograr su objetivo.

En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, el estudio sobre la motivación resulta relevante, ya que nos puede ofrecer ayuda para encontrar explicaciones a cuestiones relacionadas con la disparidad en los niveles de aprendizaje y en los resultados conseguidos entre los aprendientes de una lengua extranjera, es decir, ¿por qué hay alumnos que llegan a conseguir un notable éxito en su competencia

comunicativa y otros no?; ¿hasta qué punto el interés y la motivación del aprendiente influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera y en su éxito? Este hecho, es lo que nos lleva a querer investigar sobre aspectos relacionados con la actitud y con el carácter personal del aprendiente, ya que se ha demostrado que en el proceso de aprendizaje influyen más factores, aparte de la inteligencia o la aptitud. De esta manera, la motivación se sitúa en el centro de la investigación sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

Así pues, la relación entre motivación y éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras resulta evidente. Por ello, debemos prestar atención no solo a las causas externas sino también a las variables afectivas internas e individuales que atañen a cada aprendiente en singular, pues nos ofrecerá una mejor comprensión sobre el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y sobre el papel que debemos seguir los docentes de lenguas extranjeras con vistas a realizar bien nuestra labor, y conseguir que nuestros alumnos logren la máxima competencia comunicativa en la lengua meta, esto es, lograr un aprendizaje eficaz basándonos en el desarrollo de su potencialidad humana.

Simbólicamente, podríamos definir la motivación como ese motor que lleva a uno a conseguir lo que quiere y a superar sus metas, es decir, es esa fuerza que activa y dirige nuestro comportamiento hacia un objetivo en concreto. Pero, la motivación es mucho más que todo lo anterior, porque también entran en acción un conjunto de factores interrelacionados que se influyen mutuamente, pues son muchas las variables afectivas personales y contextuales que inciden en la motivación.

Lo que sí queda claro es que la motivación es un factor tan determinante que en el estudio sobre la adquisición de segundas lenguas no existe duda alguna acerca de la influencia directa que este ejerce en el rendimiento y en los resultados del aprendizaje. Como afirma Chomsky en Arnold (2000: 30) «la verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material». Ese es el *quid* de la cuestión, saber cómo captar el interés del alumno y activar su motivación, identificar los factores que inciden en la motivación del alumno hacia el aprendizaje de idiomas para hacer de este proceso algo significativo y eficaz en el desarrollo global del individuo.



### 3.1. Concepto de motivación

El concepto de motivación ha sido abordado desde diferentes perspectivas de análisis. Las primeras investigaciones lo consideraron como un factor mucho más simple de lo que realmente es. Contrariamente a lo que se planteó en un principio, la motivación es un constructo psicológico multidisciplinar, mucho más complejo de lo que parece y en el que intervienen a la vez otras variables afectivas individuales y contextuales; ya que no debemos olvidar que es un factor que atañe al ser humano y como tal, este no deja de ser complejo y de estar lleno de matices individuales.

Siguiendo a Hilgard, Atkinson y Atkinson (en Arnold 2000: 30), la motivación es «un conjunto de factores que vigorizan la conducta y le dan dirección». Otra definición la ofrece Arnal *et al* en E. Jiménez (2005: 43): «concepto que une una serie de características observables o no observables, que pueden registrarse como las causas de un fenómeno que explican los procesos mentales que impulsan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo».

De la mano de Lorenzo Bergillos (2004: 307), quien también sigue a Arnal *et al.*, «la motivación se concibe como un constructo hipotético que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objeto».

Por su parte, según afirma Howard Gardner, un pionero en el campo de investigación cognitivo, (en V. Zenotz 2012: 75), la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras es definida como «el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo». O como añaden Williams y Burden (1999: 124), para Gardner la motivación consiste en el esfuerzo y el deseo de conseguir el objetivo de aprender un idioma, en la intensidad motivacional y en las actitudes favorables hacia el aprendizaje de idiomas.

Por otro lado, Z. Dörnyei en (V. Zenotz 2012: 75), conocido por sus aportaciones sobre la motivación en el campo de la adquisición de segundas lenguas, define la motivación como «la elección de una acción concreta, la persistencia en ella y el esfuerzo invertido en la misma»

Finalmente, dentro del marco cognitivista y desde la perspectiva del constructivismo social, línea de investigación que analizaremos más adelante, Williams y Burden (1999: 128) definen la motivación como «un estado de activación cognitiva y

emocional que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas».

En resumen, la gran mayoría de los expertos coinciden en definir la motivación como la fuerza que activa nuestros intereses y deseos dirigiendo nuestra conducta hacia un objetivo o una meta establecida, con la finalidad de superarlo.

### **3.2. Diferentes perspectivas de análisis de la motivación**

A lo largo de la historia se han hecho numerosos planteamientos teóricos sobre la motivación, tratando de entender su origen, los factores que la rodean y cómo influyen en el comportamiento del ser humano. Abundan las diferentes perspectivas sobre esta complicada cuestión, que a veces es analizada de manera más científica y otras más humanística. Seguidamente, haremos una breve síntesis de las primeras perspectivas psicológicas, las cuales abordaron la cuestión de la motivación de manera simplista.

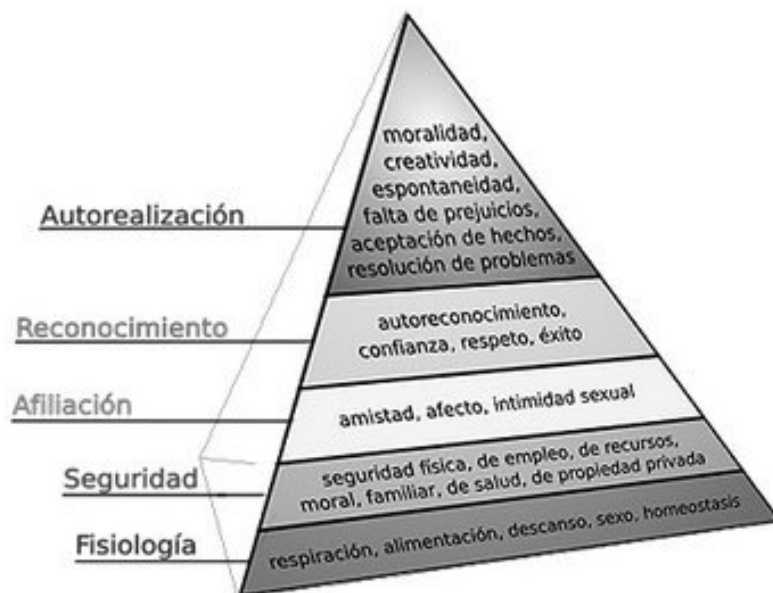
Los primeros estudios psicológicos realizados sobre la motivación se centraron en el estudio del comportamiento de los animales y a raíz de los resultados concluyeron lo mismo para los individuos, que «la motivación humana para aprender cualquier cosa concreta se explicaba en función de sus necesidades biológicas que se satisfacían durante los primeros años de aprendizaje y el tipo de recompensa o refuerzo que se ofrecía en los primeros intentos por aprender» (Williams y Burden, 1999: 120).

Esta perspectiva dio pie a la teoría conductista sobre la motivación, la cual consideraba que la forma eficaz de motivar la conducta de una persona se fundamentaba principalmente en las recompensas, es decir, en los refuerzos y los motivos externos. En síntesis, las diferentes teorías conductistas sobre la motivación se fundamentaban siempre en elementos externos que escapaban del control del individuo y que impulsaban a la persona a comportarse de una manera o de otra.

Posteriormente, todas estas premisas dirigieron los estudios de la motivación y del comportamiento humano hacia la teoría de las necesidades humanas básicas —y a diferentes teorías de *reducción de impulso*— propuesta por Murray (1938), según el cual el individuo actúa y se comporta guiado por las necesidades básicas que precisa

satisfacer, como «la necesidad de asociarnos con otras personas, la necesidad de dominar a otros y la necesidad de comprender nuestro mundo o darle sentido, así como las necesidades biológicas básicas». De esta manera, «la motivación se definía en función de la urgencia, esto es, el impulso por liberar la tensión y satisfacer las necesidades» (Williams y Burden, 1999: 121).

Por otra parte, dentro de los estudios de la motivación, el psicólogo humanista Abraham Maslow (1968, 1970) desarrolló una *jerarquía de necesidades* que los individuos precisamos satisfacer para desarrollarnos plenamente como seres humanos. La representación de dichas necesidades es la conocida *Pirámide de Maslow*, la cual está diferenciada en dos categorías distintas de necesidades. Por una parte están las necesidades de *carencia* (o de *supervivencia*) y, por otro lado, las necesidades de *ser* (o de *crecimiento*) —véase **Figura 1**—.



**Figura 1:** Pirámide de Maslow

Los cuatro primeros estamentos de la base forman las necesidades de *carencia* del individuo y como sintetizan Williams y Burden (1999: 42), «están relacionadas con el equilibrio psicológico o biológico de la persona, y comprenden requisitos fisiológicos tales como la comida, el agua, el sueño [...], también comprende necesidades de seguridad, de afiliación y de autoestima». Para el desarrollo pleno, el ser humano necesita tener cubiertas las necesidades de la base inferior de la pirámide y poder aspirar

así a la jerarquía de necesidades superiores, de lo contrario será prácticamente imposible su autorrealización.

Dichas necesidades superiores, es decir, las necesidades de *ser* (o de *crecimiento*) están situadas en los tres estratos superiores de la pirámide y están relacionadas con el desarrollo cognitivo y estético del individuo y con el sentimiento de logro de la autorrealización personal.

Hasta el momento, todos los estudios apuntaban hacia factores externos como principal motivo para explicar el comportamiento humano. Sin embargo, la *teoría de las necesidades* de Maslow, nos ofrece una visión esclarecedora y relevante acerca de la relación entre las necesidades, la motivación y el aprendizaje eficaz, y, por tanto, del comportamiento humano, pues como afirman Williams y Burden (1999: 43):

Resultará improbable que los niños que se sientan inseguros o que tengan una baja autoestima puedan prestar toda su atención al aprendizaje en el aula [...], los niños pueden tener dificultades en el aprendizaje escolar porque sus necesidades básicas no se satisfacen en el hogar o en el aula.

A través de la pirámide de necesidades de Maslow, los profesores podemos observar la importancia que tiene desarrollar una autoestima sana en el alumno, así como crear un ambiente en el aula que propicie las relaciones de seguridad y confianza. Como hemos podido comprobar en el apartado anterior sobre los factores afectivos, todo ello sirve de estímulo y motivación para el desarrollo cognitivo y personal del alumno. De esta manera, la educación constituye el camino a seguir con vistas a lograr la deseada autorrealización personal.

Por otra parte, desde el marco cognitivo surgieron nuevas aproximaciones al campo de investigación de la motivación. J. W. Atkinson (1964), años más tarde y basándose en las ideas previas de Murray sobre las necesidades básicas del individuo, trató de realizar un estudio mucho más específico sobre la motivación, con su particular teoría acerca de la *motivación de logro*. Como explican Williams y Burden (1999: 121) «la premisa básica en este caso es que las personas se diferencian notablemente en su necesidad de logro o de tener éxito»

Lo que esta teoría trataba de evaluar eran las diferencias entre el nivel de riesgo que asume una persona a la hora de realizar una tarea, es decir, entre las necesidades de logro de una persona al llevar a cabo una tarea (desafío). Hay personas que asumen el

riesgo de manera positiva, otras en cambio, por temor al fracaso evitan implicarse en la realización de una tarea. Citando a Williams y Burden (1999: 122) «la motivación de logro de cualquier individuo puede determinarse por la relativa fuerza de la tendencia de aproximación a una tarea comparada con la fuerza de la tendencia de evitación de la misma».

Otra teoría que surgió como alternativa a *la motivación de logro* de Atkinson fue la llamada *teoría de la atribución*, desarrollada fundamentalmente por el psicólogo Weiner. Como bien explica el propio Weiner (en Arnold 2000: 33):

El éxito y el fracaso que se perciben como debidos a causas internas tales como la personalidad, la capacidad o el esfuerzo aumentan o disminuyen respectivamente la autoestima y la autovalía, mientras que las atribuciones externas para los resultados positivos o negativos no influyen en los sentimientos respecto al yo.

Es decir, si el alumno atribuye su fracaso personal a causas internas e individuales, el aprendizaje se verá limitado en mayor grado que si lo atribuye a factores externos e incontrolables por él mismo, así como a la mala suerte.

Todas las teorías motivacionales anteriores basadas en la reducción del impulso, así como la teoría del logro y de la atribución están fundamentadas en el principio de la *homeostasis*, que determina que «los animales y los humanos prefieren evitar el estado de activación e intentan estar constantemente en un estado más estable» (Williams y Burden, 1999: 122); según el enfoque del psicólogo canadiense D. Hebb, buscamos «un nivel óptimo de activación».

Si trasladamos la anterior premisa al aula de lenguas extranjeras, podríamos empezar por considerar el nivel de dificultad de las actividades, tratando de proponer actividades que implicaran a los aprendiente, pero teniendo en cuenta que estas no fuesen ni demasiado difíciles para no desmotivarlos ni demasiado fáciles para evitar el sentimiento de aburrimiento.

Como comprobamos, principalmente las teorías cognitivas de la psicología sobre la motivación en la educación empezaron a asociar la motivación en función del pensamiento del individuo. El modelo cognitivista, centrado en los procesos cognitivos de las personas, como los pensamientos conscientes, pretendía ofrecer una nueva explicación sobre las conductas de los individuos, yendo más allá de las teorías previas de estímulo- respuesta. Siguiendo a Williams y Burden (1999: 126)

Desde un punto de vista cognitivo, la *elección* es un factor de vital importancia; las personas realizan acciones respecto a la forma que se comportan y, por tanto, controlan sus acciones. Esto supone un notable contraste con la perspectiva conductista, que considera que nuestras acciones están a merced de fuerzas externas tales como las recompensas [...]

El cognitivismo entiende la conducta humana desde la premisa de que el ser humano es un agente activo. Por tanto, desde este marco psicológico, el estudiante es un individuo activo que toma decisiones y actúa según sus necesidades, conocimientos y pensamientos internos. Además, la motivación (Williams y Burden 1999: 127) se asocia con las razones por las que las personas deciden actuar de una manera o de otra, considerando las causas o las circunstancias que llevan al individuo a tomar una decisión y llevar a cabo una elección. A su vez, tiene en cuenta el sacrificio que el individuo está dispuesto a hacer con vistas a lograr su objetivo.

Más allá del planteamiento conductista sobre las recompensas externas, la perspectiva que ofrece el cognitivismo sobre la motivación es mucho más compleja y detallada, pues tiene en cuenta los motivos y los pensamientos conscientes de las personas, los cuales influyen en la toma de decisiones y en las acciones que deciden llevar a cabo.

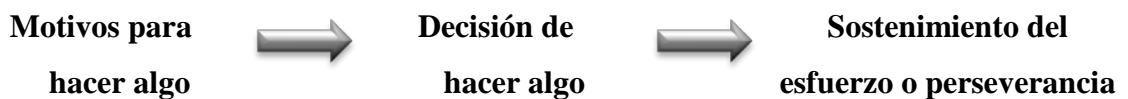
En nuestra investigación sobre la incidencia de la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, nos centraremos más detalladamente en el enfoque surgido de la mano de Williams y Burden, el cual también se enmarca dentro del modelo cognitivo, pero se fundamenta en el constructivismo social. Para estos autores el análisis de la motivación, aunque sea abordado desde el cognitivismo todavía sigue siendo limitado, ya que «dicha perspectiva no tiene en cuenta la influencia de los factores afectivos, de las emociones o de los contextos sociales» (Williams y Burden 1999: 127).

El modelo de estos autores, «destaca la forma en que los individuos confieren sentido a sus experiencias de aprendizaje, y que estima que las personas están motivadas principalmente por sus pensamientos y sus sentimientos conscientes». Como es lógico pensar, cada persona establece de manera individual sus propios objetivos según sus pensamientos, sentimientos, ideales, opiniones, creencias personales, etc. Al mismo tiempo, también es obvio que como consecuencia de lo anterior, cada individuo está motivado de manera diferente, ya que se ve afectado e influido por las diferentes

variables afectivas y contextuales de manera dispar y, dependiendo de la influencia que estas ejerzan, de la importancia que el individuo le otorgue a ello y de las características internas que posea, construirá sus percepciones, sus motivaciones y sus metas y actuará en consecuencia de todo lo anterior:

Cada individuo está motivado de forma distinta. Las personas dan un sentido propio a las influencias externas que las rodean, actúan según su predisposición interna y utilizan sus atributos personales de forma singular. Por tanto, los individuos se diferencian en lo que les motiva a aprender un idioma y lo que les lleva a seguir intentándolo hasta que han conseguido un nivel de competencia que les satisface. Sin embargo, la motivación de un individuo es también objeto de influencias sociales y contextuales. Éstas comprenden el conjunto de la cultura, el contexto y la situación social, así como otras personas relevantes y las interacciones individuales con estas personas. (Williams y Burden 1999: 127-8)

A su vez, Williams y Burden (1999: 129) se atreven con la propuesta de un modelo de motivación, en el que distinguen tres fases —ver **Figura 2**—.



**Figura 2:** Un modelo de motivación en tres fases

Primeramente, según estos investigadores hay motivos para emprender una actividad concreta (*inicio de la motivación*). Dichos motivos, como hemos analizado anteriormente son un conjunto de factores externos e internos y de carácter individual, pues cada persona da un sentido singular a sus propias experiencias. En segundo lugar, hay que tener en cuenta aquello que hace que tomemos la decisión de hacer algo (*inicio de la motivación*): lo que hace que las personas se decidan a llevar a cabo una tarea concreta y que inviertan en ella su tiempo y su energía, ya que no todo el mundo está dispuesto a ello. En tercer y último lugar, las personas tienen que sostener el esfuerzo requerido para completar la actividad a su gusto (*sostenimiento de la motivación*).

Lo relevante y acertado en este modelo es que la motivación no se entiende como una simple estimulación del interés o de la curiosidad del alumno, sino que para la consecución de un objetivo es necesario que ese interés inicial sea sostenido durante un periodo determinado de tiempo con tal de lograr nuestro objetivo de manera exitosa. Y para ello, se necesita esfuerzo, energía y mucha perseverancia.

Este punto de vista es muy convincente, ya que la labor de los profesores no se limita únicamente a despertar el interés de los alumnos, sino también a lograr que el alumno sostenga esa curiosidad inicial durante todo el proceso de aprendizaje hacia la obtención de sus metas sin que su actitud decaiga en algún momento. Más aún, dirigir ese interés hacia el sentimiento de gratificación del proceso de aprendizaje en sí, más que hacia la meta.

Por otro lado, en un intento de abordar desde el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras el estado actual de las perspectivas cognitivistas sobre la motivación, mencionaremos en nuestro estudio la siguiente teoría fundamentada por Deci y Ryan (1985- 2000) y que ha sido aplicada a diferentes ámbitos académicos, la Teoría de la Autodeterminación (TAD).

Siguiendo la explicación de Moreno Murcia y Martínez Camacho (2006: 4), dicha «teoría considera a las personas como organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento psicológico y del desarrollo, esforzándose por denominar los desafíos continuados e integrar sus experiencias de forma coherente con su voluntad».

Como explica García Esquivel (2011: 24), la TAD centra su interés «en la medida en la que los comportamientos humanos son voluntarios, autodeterminados, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al más alto nivel de reflexión y con total conciencia de elección».

Las personas nos comportamos de una manera o de otra dependiendo de nuestros motivos, intereses y necesidades. Y nuestras elecciones vienen determinadas por el grado de internalización (autodeterminación), es decir, la medida en que decidimos realizar una acción de manera voluntaria, libremente o condicionada por factores externos. En este caso, un nivel alto de internalización o de autodeterminación corresponderá con la motivación intrínseca del individuo. Esto es, realizar la actividad por el propio disfrute personal.

A su vez, la Teoría de la Autodeterminación se postula en otras cuatro subteorías<sup>7</sup>, una de ellas es la conocida Teoría de las Necesidades Básicas (TNB):

---

<sup>7</sup> Deci y Ryan (1985, 2000), cuatro tipos de teorías postuladas a raíz de la Teoría de la Autodeterminación: Teoría de la Evaluación Cognitiva; Teoría de la Integración Orgánica; Teoría de las Necesidades Básicas y Teoría de las Orientaciones de Causalidad.



autonomía (grado de independencia, confianza, seguridad y control sobre las elecciones y acciones); competencia (la necesidad de sentirse competente y ser capaz) y relación/afiliación (la necesidad de relacionarse con los demás y de sentirse aceptado). Tres necesidades básicas para el crecimiento personal y el bienestar psicológico del individuo. De la misma manera que la *Jerarquía de las necesidades* de Maslow, dicha subteoría tiene en común la relación directa que establece entre el grado de satisfacción del alumno de estas necesidades afectivas básicas con el aumento de la motivación intrínseca y, por tanto, el éxito del aprendizaje. Según Guzmán y Romagnoli (2011: 5), «cada una de las necesidades básicas puede ejercer un efecto individualizado sobre la motivación».

De este modo, de acuerdo con Deci y Ryan, un estudiante que se comporte guiado por una motivación intrínseca, será un individuo satisfecho personalmente, que actúa y decide de manera independiente y autónoma, por lo que será también un alumno más seguro y confiado, con una autoestima sana y con sentimiento de control sobre sus acciones y su aprendizaje; frente a un alumno desmotivado.

En general, la Teoría de la Autodeterminación pretende lograr que los motivos del individuo sean internalizados de manera intrínseca, para que la realización de las actividades aporte beneficio y satisfacción personal a raíz de una decisión volitiva. Así, las necesidades afectivas básicas también se verán satisfechas favorablemente. Adoptando el enfoque de Deci y Ryan en Guzmán y Romagnoli (2011: 5), esto estaría asociado con la percepción de utilidad (o valor), que, a su vez, está relacionado con «la necesidad de sentir que la actividad que se realiza contribuye a aumentar la calidad de vida».

La relación que inferimos de la anterior premisa acerca de la internalización trasladada al aula de lenguas extranjeras, es que el profesor puede internalizar los motivos extrínsecos del estudiante hacia una motivación intrínseca, pues es el tipo de motivación que mejor favorece el aprendizaje y la voluntad de aprender. Una manera de hacerlo es mediante el diseño de materiales y actividades que sean significativas y auténticas para los alumnos, cuya finalidad implique un valor personal para el aprendiente.

García Esquivel (2011: 25-26) explica que Deci y Ryan proponen la Teoría de la Autorregulación con tal de llevar a cabo este proceso, que consistiría en modificar

comportamientos que la sociedad valora positivamente en intereses personales. Los motivos por los que el individuo querría realizar este proceso de internalización serían varios y estarían vinculados con las necesidades básicas mencionadas anteriormente.

Una de las principales labores que debe llevar a cabo un docente de lenguas extranjeras, con el fin de fomentar la motivación intrínseca del aprendiente hacia el aprendizaje, es desarrollar favorablemente las necesidades básicas del alumno, pues están vinculadas a los sentimientos de afectividad que, a su vez, actúan como los factores personales más decisivos a la hora de aprender exitosamente una lengua extranjera.

### **3.3. Clases de motivación**

Sabemos que las causas de la motivación pueden ser de diversa índole y que el individuo tomará las decisiones de actuar de una manera o de otra con tal de lograr sus objetivos, dependiendo de si los motivos de las personas para llevar a cabo una tarea son internos, como, por ejemplo, el interés o la curiosidad personal, el sentimiento de gratificación propia de la actividad etc.; o externos, como conseguir un ascenso en el trabajo, aprobar un examen para contentar a nuestros padres, etc. Además, en la motivación, no se trata solo de emprender una actividad y comenzar a realizarla, sino que hay que perseverar en nuestro empeño, durante un largo periodo de tiempo, para conseguir el éxito. Por otra parte, todo esto se ve influido simultáneamente por su personalidad y también por factores contextuales inalterables por el individuo.

Con todo ello, a continuación nos detendremos en analizar los dos tipos de motivación principales: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. No obstante, como afirman la mayoría de expertos, entre ellos Williams y Burden (1999: 128), sería un error percibir la motivación desde la perspectiva simplista del binomio intrínseco- extrínseco, ya que en realidad ambas formas de motivación se influyen de manera mutua. No hay precisión en cuanto a los límites de separación entre los dos tipos de motivación, pues se estructuran como un continuo motivacional. Lo relevante del asunto es conocer cuáles son las variables internas y externas que influyen en los pensamientos, los sentimientos y emociones de los individuos, determinando sus decisiones y conducta.

### 3.3.1. *Motivación intrínseca vs extrínseca*

Adoptando el punto de vista de Arnold (2000: 31), la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca queda establecida de la siguiente manera: «la motivación extrínseca nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo; el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje misma»; mientras que Deci y Ryan (en Arnold 2000: 31) afirman que «la motivación intrínseca supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa: la motivación intrínseca resulta evidente siempre que la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potencien el aprendizaje».

Asimismo, Arnold (2000: 31) añade una afirmación que es compartida por muchos autores, y es que, a pesar de que la motivación extrínseca sirve también como un buen estímulo para que el alumno logre sus metas, el aprendizaje se ve influido de manera más favorable por los estímulos internos. Las líneas de investigación confirman que a largo plazo las compensaciones extrínsecas tienden a reducir la motivación.

Por tanto, parte de nuestra labor como profesores es centrar nuestro interés y esfuerzo en fomentar los impulsos internos del alumno hacia la curiosidad intelectual y la voluntad de aprender, que los alumnos consideren el valor de cada tarea en el aula como algo significativo para sus vidas.

Del mismo modo, Williams y Burden (1999: 131) establecen de manera sencilla esta distinción entre ambos tipos de motivaciones:

Quando el único motivo para realizar un acto es conseguir algo fuera de la actividad misma, como aprobar un examen u obtener recompensas económicas, es posible que la motivación sea extrínseca. Cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer, y el motivo para realizar la actividad reside dentro de la misma, entonces es posible que la motivación sea intrínseca.

Por otro lado, la investigadora Susan Harter explica que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca son los extremos de un continuo. Sin embargo, la teoría por la que prefieren decantarse Williams y Burden (1999: 131) es que motivación intrínseca y motivación extrínseca no son dos polos opuestos, como en un principio afirmaría S. Harter, sino que «una forma de motivación influye a la otra [...] que en realidad todos los factores interactúan, influyéndose mutuamente». A su vez, dicha teoría fue

reconsiderada por Harter quien reconoció la correlación que podría establecerse entre el interés intrínseco y las recompensas extrínsecas.

Esto refleja lo que ocurre generalmente hoy en día. La sociedad vive enfocándose en recompensas externas y desde el contexto escolar del siglo XXI también se suele fomentar la motivación extrínseca del alumnado, a través de las notas o de los premios académicos. Por lo que las decisiones y los comportamientos que adoptamos están motivados principalmente por las recompensas que podemos obtener, no por el simple motivo de disfrutar del proceso; no obstante, si bien es cierto esto, en un primer momento los motivos para llevar a cabo una tarea también pudieran tener su origen en el interior de la persona. Como resumen Williams y Burden (1999: 131) «en realidad [...] muchas de nuestras acciones están provocadas probablemente por una mezcla de motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas».

Otro punto de vista acerca del continuo que existe entre la motivación intrínseca y extrínseca, lo ofrecen Deci y Ryan en la Teoría de la Autodeterminación, quienes distinguen tres tipos de motivación: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca, que a su vez tienen diferentes subcategorías; y la amotivación (desmotivación). Leemos en Moreno Murcia y Martínez Camacho (2006: 9-10) que Deci y Ryan establecen una clasificación de la motivación a través de los diferentes grados que existen de la conducta y que van desde el comportamiento no- autodeterminado al autodeterminado.

Principalmente distinguen cuatro tipos de motivación extrínseca, que progresivamente van desde una conducta menos autodeterminada a un comportamiento más autodeterminado:

- 1. Regulación externa:** la forma menos autodeterminada de motivación, es decir, la de mayor contraste con la motivación intrínseca. Motivación por la búsqueda de recompensas. Locus de control externo. Esto es, cuando el aprendiente se involucra en el aprendizaje únicamente por razones completamente ajenas a la satisfacción personal por aprender una lengua extranjera y que pueden estar asociadas a buscar la aprobación de personas significativas que le rodean, a lograr premios, buenas notas, motivos de trabajo, etc.
- 2. Regulación introyectada:** asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad y el logro del orgullo del ego. Los motivos se asocian al reconocimiento social y a la presión interna debido al sentimiento de culpa. Este

tipo de motivación se refiere a aquellos estudiantes de lenguas extranjeras que hacen comentarios como «me siento mal si no hago este ejercicio» o «siento que no actúo correctamente si no hago este trabajo mejor».

3. **Regulación identificada:** el individuo realiza libremente la acción aunque la actividad no sea agradable porque le repercute beneficios en algún aspecto. Sentimiento de autonomía y control (cierto grado de locus de control interno).
4. **Regulación integrada:** la conducta se realiza libremente y de manera consecuente según los valores del individuo. La motivación extrínseca más autodeterminada.

Por su parte, el investigador canadiense R. Vallerand (1997), se basó en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan para plantear posteriormente tres tipos de motivación intrínseca (Moreno Murcia y Martínez Camacho 2006: 11):

1. **Motivación intrínseca hacia el conocimiento:** el individuo realiza la actividad por el puro placer y la satisfacción que experimenta mientras intenta aprender.
2. **Motivación intrínseca hacia la ejecución:** el individuo realiza la actividad porque quiere ser mejor y superarse a sí mismo.
3. **Motivación intrínseca hacia la estimulación:** el individuo realiza la actividad porque experimenta sensaciones agradables.

A su vez, Pelletier (en Moreno Murcia y Martínez Camacho 2006: 8) reelaboró dentro la Teoría de la Autodeterminación cuatro causas principales asociadas a la desmotivación:

1. Desmotivación fundamentada en las creencias negativas del individuo respecto a la falta de capacidad/habilidad personal y la ausencia de control sobre la actividad.
2. Desmotivación como resultado de las creencias del individuo (que piensa que la estrategia a seguir no dará el resultado esperado).
3. Desmotivación asociada a las creencias de capacidad y esfuerzo (la conducta requiere demasiado esfuerzo, y el individuo no quiere implicarse en ese esfuerzo).
4. Desmotivación relacionada con las creencias de impotencia, donde el individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia, teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar.

Por otro lado, desde la perspectiva de la Psicología Social, Gardner planteó su *modelo socioeducativo* para el aprendizaje de idiomas (enfocado en el aprendizaje de una segunda lengua), en el cual estableció una distinción entre *orientación integradora* y *orientación instrumental* de la motivación, aunque como explican Williams y Burden (1999: 125) «la orientación no es lo mismo que la motivación, sino que representa los motivos para estudiar el idioma», sí es cierto que ambas orientaciones coinciden con la distinción existente en la psicología educativa entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. Por una parte, la *orientación integradora* vendría a ser la motivación intrínseca, ya que «ocurre cuando el alumno estudia un idioma por el deseo de identificarse con la cultura de los hablantes de esa lengua», mientras que la *orientación instrumental* correspondería a la motivación extrínseca del aprendiente, pues hace referencia a «un grupo de factores relativos a la motivación que proviene de metas externas tales como la superación de exámenes, la obtención de recompensas económicas, la continuación de una carrera o la consecución de un ascenso». Al mismo tiempo, investigaciones posteriores demostraron la influencia entre ambas *orientaciones* y se afirmó la existencia de una interrelación entre motivación intrínseca y extrínseca.

Por último, un asunto que merece especial atención y que está relacionado con el binomio motivación intrínseca-extrínseca es el *valor percibido de la actividad*, que se asocia directamente con el tipo de motivación intrínseca. Pues el grado de implicación que el aprendiente de lenguas desarrolle en el proceso de aprendizaje estará correlacionado con lo significativa que le resulte la actividad, su motivación se verá aumentada o disminuida, o puede que la actividad significativa le produzca una satisfacción personal favorecida por la motivación intrínseca o a la inversa. Podemos observar la relación directa y lógica de esta manera: «cuanto mayor sea el valor que el individuo otorga a la realización de la actividad o a la implicación en ella, más motivado estará tanto para emprenderla como para mantener después el esfuerzo con el fin de realizar la actividad con éxito» (Williams y Burden, 1999: 133).

La valoración personal que cada alumno otorga a una determinada tarea es una cuestión que tiene especial trascendencia para la labor de enseñanza de los profesores, ya que si conocemos los gustos, los intereses de nuestros alumnos así como los temas que les parecen significativos y relevantes podemos llevar al aula propuestas didácticas

verdaderamente significativas que tengan un valor notable para el alumno y que favorezcan su implicación y aumenten, por tanto, su motivación intrínseca.

### **3.4. El papel del profesor en la motivación**

Hasta ahora, nuestro estudio sobre la motivación se centraba en la trascendencia de las variables afectivas personales que afectan al profesor y al alumno, de incidencia directa en el proceso enseñanza-aprendizaje. No obstante, para analizar el constructo de la motivación de manera integradora y completa, debemos reparar no solo en estas variables sino también en las variables externas relacionadas con la situación de aprendizaje. Según García Bacete y Doménech Betoret (1997: 2), las variables contextuales que comprenden los elementos principales de la Situación Educativa son: profesor- alumnos (compañeros)- contenido (tareas). Y como observamos, todas ellas engloban la figura del profesor.

Siguiendo a estos dos autores (1997: 12), las investigaciones actuales se centran con más frecuencia en el entorno en el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los elementos que lo integran, pues es evidente que como docentes de lenguas extranjeras tenemos a un alcance más próximo la posibilidad de introducir un cambio favorable en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos mediante nuestra labor de enseñanza, antes que tratar de provocar un cambio en las variables personales de cada aprendiz.

De igual manera, Arends (en Díaz Barriga y Hernández Rojas 1999: 71) alude a una serie de factores que influyen en la motivación del alumno, los cuales pueden ser modificados adecuadamente por parte del profesor mediante sus actuaciones en el aula: el grado de interés del alumno en la tarea, el tono de los mensajes en el aula, el tratamiento conceda a la dimensión afectiva de los alumnos, el sentimiento de afiliación del alumno a través de las interacciones, etc.

Así pues, en este apartado profundizaremos en la variable contextual que se refiere al profesor y al papel que desempeña en la motivación del alumno. La motivación es un factor clave y necesario tanto para el proceso de aprendizaje del alumno como para la labor de enseñanza del profesor, quien se concibe como una pieza integrante fundamental e imprescindible del aprendizaje y es, junto al alumno,

protagonista del acto didáctico. La influencia del profesor va más allá del ambiente de la clase, pues incide directamente en el propio aprendizaje del alumno.

Son numerosos los estudios en adquisición de segundas lenguas que demuestran la alta correlación que hay entre la figura de un profesor motivado y el aumento del éxito en el aprendizaje del alumno, así como el incremento en la calidad de la enseñanza. A estas alturas de la investigación es evidente que el papel que desempeña un profesor de lenguas extranjeras va más allá de la simple transmisión de conocimientos lingüísticos, pues los requisitos y cualidades que engloban la figura de un profesional de la enseñanza implican también, a parte de la formación lingüística, la formación psicopedagógica y didáctica para poder llevar a cabo una enseñanza eficiente.

Actualmente, los enfoques humanísticos del aprendizaje defienden una enseñanza centrada en el alumno, quien se convierte en el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, la figura del docente pasa a ser la de un facilitador y mediador del aprendizaje, es decir, alguien que impulsa al alumno a la participación activa, a la responsabilidad y a la autonomía de su propio aprendizaje.

Adoptando este punto de vista, el profesor facilitador es aquel que, según Underhill (en Arnold 2000: 147), reúne las tres áreas de dominio necesarias para desempeñar una enseñanza eficaz. Esto es, poseer conocimientos acerca de la materia que se va a impartir, hacer un uso adecuado de los métodos y enfoques de enseñanza y, por último una característica fundamental, crear una atmósfera psicológica favorable para un aprendizaje de alta calidad. Esta nueva concepción sobre la figura del profesor comprende como base del proceso de enseñanza-aprendizaje las relaciones internas entre profesor y alumno y, por consiguiente, la dimensión afectivo-motivacional.

Del mismo modo, Núñez París (2010: 2-3) afirma que «un profesor de lengua extranjera actúa como mediador cuando es capaz de motivar y fomentar la autoestima positiva de los alumnos, ofreciéndoles datos de su progreso o resolviendo los errores que puedan presentarse, a fin de realizar las tareas con éxito». Este modelo que contempla al profesor como un *facilitador/mediador* de la enseñanza y el aprendizaje favorece la autonomía del alumno, pues lo incita a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.



Por tanto, la labor que desempeña un profesor facilitador del aprendizaje implica numerosas responsabilidades de carácter complejo, así como mucha formación y reciclaje profesional, a la vez que se precisa un desarrollo personal eficaz, pues como hemos confirmado en la presente investigación, la importancia de las variables afectivas individuales del profesor, sobre todo, de sus actitudes y creencias, establecen una relación directa en la enseñanza y un impacto en el proceso de aprendizaje del alumno.

Igualmente, el papel del profesor es vital en todas las fases del proceso motivacional, ya que como explican Williams y Burden (1999: 141-146), una de las labores principales que desempeña un profesor motivado es animar a sus alumnos a que despierten su interés y curiosidad, a través de actitudes positivas y optimistas hacia el objeto de aprendizaje: la lengua y la cultura meta. Con la finalidad de lograr este objetivo y de que se establezcan fuertes condiciones motivadoras, un docente debe llevar al aula una amplia gama de propuestas didácticas y tareas que sean significativas y auténticas, es decir, que conecten con la realidad personal de los alumnos y que sean adecuadas dependiendo de los diferentes estilos de aprendizaje. Además, debe asegurarse de clarificar los objetivos de aprendizaje en cada sesión didáctica y comprobar que son entendidos e interiorizados por todo el grupo. Más aún, las tareas que se propongan deben suponer un desafío cognitivo y personal pero siempre en su justa medida, esto es, dependiendo de las capacidades y habilidades de cada alumno.

Asimismo, estas actividades deben favorecer sentimientos de dominio, de responsabilidad, de competencia, etc., en el alumno. Para ello, los profesores deben ayudar y alentar a sus alumnos a que sean ellos mismos quienes tomen las riendas de su propio aprendizaje, así como a planear sus propias metas realistas y a evaluar sus resultados de manera constructiva. No debemos olvidar que es esencial fomentar sentimientos de autonomía, confianza y seguridad en el alumno, para que este logre un desarrollo holístico.

De esta manera, confirmamos que un profesor debe estar motivado para poder motivar a sus alumnos, pues es él quien tiene la responsabilidad de crear un ambiente estimulante y positivo que favorezca el aprendizaje. Como afirma Arnold (2000: 33), «los profesores que tienen un sentimiento de flujo con su trabajo y que están motivados por el placer de participar en la experiencia de aprendizaje son modelos enormemente motivadores para los alumnos».

Otro apunte importante está relacionado con el papel del profesor como agente reflexivo del proceso de enseñanza. Para Núñez París (2010: 1-3): «una reflexión constante del profesor acerca de su quehacer didáctico, [...] permitirá obtener mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes, así como introducir cambios cuando convenga. [...] Apostamos por que los profesores comiencen a reflexionar sobre su propia práctica, que interpreten y den sentido a su experiencia docente...» La reflexión es un proceso necesario y muy beneficioso para que tenga lugar una enseñanza de calidad en las aulas.

Por otro lado, una cuestión clave que también incide en la motivación y el aprendizaje del alumno es la retroalimentación, ya que hay diferentes maneras de ofrecer una evaluación a nuestros alumnos. Según Moreno Murcia y Martínez Camacho (2006: 16), para aumentar la motivación de nuestros estudiantes es esencial proporcionar un *feedback* positivo, con el objetivo de favorecer las sensaciones de competencia y autoconfianza en el aprendiente. Así, se debe estimular al estudiante con expresiones facilitadoras y evitar aquellas que limiten negativamente el aprendizaje.

La retroalimentación constructiva e informativa es una herramienta docente muy eficaz para que el progreso del aprendizaje tenga lugar, pues todos los alumnos necesitan una evaluación acerca de su proceso, con el objetivo de saber sus puntos fuertes y sus carencias, de reconocer y valorar sus logros, para así poder mejorar. Forma parte de la labor docente proporcionar información eficaz al alumno sobre su aprendizaje con el fin de guiarlo y ayudarlo a progresar en la realización de las tareas adquiriendo una mayor autonomía en su aprendizaje.

Lutz, Lochbaum y Turnbow (en Moreno Murcia y Martínez Camacho 2006: 16) analizaron la cuestión de la retroalimentación en la enseñanza a través de la relación entre las respuestas afectivas antes y después de realizar una actividad. Estos autores concluyeron que las respuestas positivas afectivas originan una correlación negativa con la motivación extrínseca y la desmotivación, y una correlación positiva con la motivación intrínseca y la conducta auto-determinada.

La gran mayoría coincide en que, tanto los elogios como las recompensas y los premios, disminuyen a la larga la motivación intrínseca del alumno; lo mismo ocurre con las amenazas contundentes, pues no son un buen ejemplo de retroalimentación y no benefician este tipo de motivación.

Finalmente, señalar que las actuaciones del profesor en el aula suponen en numerosas ocasiones el éxito o el fracaso del alumno, pues algunos estudiantes fracasan en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no por un déficit de aptitud sino por una falta grave de motivación, así como por la carencia en sentimientos de confianza, seguridad y autoestima.

La motivación engloba la esfera cognitiva y afectiva y para su potenciación es determinante la labor que ejerce el docente: la creación de un buen clima en el aula, el fomento de sentimientos positivos, la organización y la disposición de la clase, el desarrollo de las necesidades afectivas y de interacción, pero, sobre todo, la elección de tareas con el objetivo de concederles significado y utilidad personal y social.

En resumen, la responsabilidad del profesor respecto al aprendizaje es máxima, ya que es quién estimula a los alumnos para que trabajen de manera significativa y voluntaria. Esto es, estimular su voluntad de aprender y, sobre todo, hacer de la constancia la clave del trabajo y del éxito en el aprendizaje.

## **PARTE III**

## **EL COMPONENTE AFECTIVO Y LA MOTIVACIÓN EN EL AULA DE ELE: ANÁLISIS DE MANUALES**

### **4.1. Introducción**

El objetivo de esta propuesta práctica es analizar el tratamiento que reciben el componente afectivo y los factores motivacionales en algunos manuales de español como lengua extranjera. La finalidad del siguiente análisis es evaluar si las aportaciones teóricas y prácticas presentes en los enfoques metodológicos y en el contenido de las actividades de los manuales examinados incluyen la dimensión afectiva en la base del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, pretendemos ofrecer una reflexión sobre el papel que ocupa actualmente la afectividad en el aula de ELE con la intención de reconsiderar su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Del mismo modo, buscamos que dicho análisis sirva como una herramienta interesante y provechosa para aquellos profesores, autores de materiales y manuales y resto del personal docente vinculado a la enseñanza de español como lengua extranjera, con vistas a ampliar y reconsiderar aquellos aspectos relacionados con el desarrollo holístico del estudiante, pues todavía queda mucho camino por recorrer para que nuestra enseñanza sea verdaderamente significativa y duradera.

Así pues, en el presente estudio tratamos de comprobar si los objetivos y contenidos que se recogen en los diferentes manuales siguen verdaderamente las orientaciones que se impulsan desde el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) (2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), como se

afirma en la introducción de cada libro. Desde el punto de vista de la dimensión afectiva, esto significaría considerar a cada estudiante como un individuo distinto responsable de su propio aprendizaje; así como tener en cuenta la importancia del trabajo cooperativo como medio para desarrollar la autoestima y la seguridad del alumno, además de fomentar en el aula un ambiente idóneo para el aprendizaje a través del estímulo y la labor del profesor. Como se resume en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) (2001), todo esto implicaría una de las cuatro competencias generales del usuario o del alumno, es decir, uno de los cuatro *saberes*: *saber ser* (la competencia existencial). Siguiendo al MCERL, la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos se ve condicionada también por los factores individuales relacionados con la personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos de aprendizaje y los tipos de personalidad que contribuyen a la formación de la identidad personal.

#### **4.2. Corpus de análisis: selección de manuales**

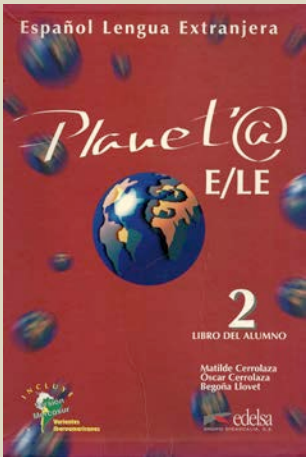
Para llevar a cabo esta propuesta hemos seleccionado, entre una amplia diversidad de manuales, tres libros publicados en diferentes editoriales especializadas en la enseñanza del español como lengua extranjera y de gran divulgación dentro del mercado editorial español. A su vez, la elección de manuales viene dada por la fecha de su publicación, ya que nuestro punto de partida es un manual publicado en el año 1999, en un intento de abordar la afectividad en los primeros manuales de finales de los años 90 del siglo XX y hacer un repaso a la evolución en el grado de aplicación de la dimensión afectiva desde poco después de la aparición de los enfoques humanísticos, cuando el Consejo de Europa todavía no había fijado los criterios unitarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras, hasta la actualidad.

Nuestra intención principal es comprobar a través de los manuales y editoriales seleccionadas, si se han ido incorporando gradualmente las últimas aportaciones en la investigación sobre afectividad en el aula de ELE, desde que en el año 2001 el MCERL estableciera una política unitaria para la enseñanza de lenguas extranjeras con una serie de orientaciones lingüísticas, entre las que se incluyen sugerencias sobre los aspectos afectivos del aprendizaje.

Por otra parte, a la hora de seleccionar los manuales analizados, hemos seguido los criterios en función al nivel de competencia lingüística intermedio bajo (B1) según el MCERL. La razón que nos lleva a esta elección es que se trata del «nivel umbral»<sup>8</sup>, el cual como indica el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, se define como el grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales; es un nivel superior al de la simple supervivencia, puesto que capacita al aprendiente para establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE.

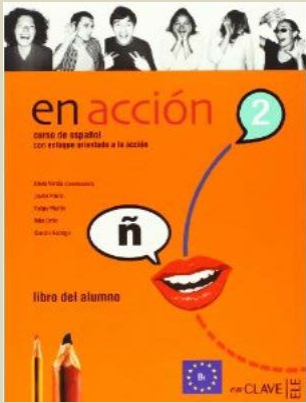
A continuación, presentamos la información básica de los manuales seleccionados, a modo de ficha técnica (título del manual, autor/es, editorial, año y lugar de publicación, enfoque didáctico, destinatarios y materiales que incluye la edición del libro). De esta manera, podemos observar de manera clara y esquemática qué enfoque didáctico emplea cada uno de los manuales para abordar la afectividad.

1)


<b>TÍTULO DEL MANUAL</b>	<i>Planet@ E/LE 2 Libro del Alumno</i>	
<b>AUTOR/ ES</b>	Matilde Cerrolaza, Óscar Cerrolaza, Begoña Llovet	
<b>EDITORIAL</b>	Edelsa	
<b>AÑO Y LUGAR DE PUBLICACIÓN</b>	1999, Madrid	
<b>ENFOQUE METODOLÓGICO</b>	Enfoque ecléctico, como base sigue un enfoque comunicativo con intención de magnificar la enseñanza hacia principios relacionados con la dimensión psicológica y emocional del aprendizaje, así como la pedagogía positivista.	
<b>DESTINATARIOS</b>	Adultos y adolescentes, nivel intermedio bajo (B1)	
<b>MATERIALES</b>	Libro del alumno	

<sup>8</sup> Vid. *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, *sub voce* "Nivel Umbral".

2)

<b>TÍTULO DEL MANUAL</b>	<i>EN ACCIÓN 2 curso de español con enfoque orientado a la acción</i>	
<b>AUTOR/ ES</b>	Elena Verdía (coordinadora), Javier Fruns, Felipe Martín, Mila Ortín y Conchi Rodrigo	
<b>EDITORIAL</b>	enCLAVE-ELE	
<b>AÑO Y LUGAR DE PUBLICACIÓN</b>	2008, Madrid	
<b>ENFOQUE METODOLÓGICO</b>	Enfoque por competencias orientado a la acción e integrador, según el MCERL	
<b>DESTINATARIOS</b>	Grupos monolingües o plurilingües de estudiantes grupos que estudian en un país de habla hispana o grupos que no se encuentran en un contexto de inmersión. Todos de un nivel intermedio bajo (B1)	
<b>MATERIALES</b>	Libro del alumno	

3)

<b>TÍTULO DEL MANUAL</b>	<i>Agencia ELE Intermedio</i>	
<b>AUTOR/ ES</b>	Claudia Fernández, Florencia Genta, Javier Lahuerta, Ivonne Lerner, Cristina Moreno, Juana Ruiz y Juana Sanmartín	
<b>EDITORIAL</b>	SGEL	
<b>AÑO Y LUGAR DE PUBLICACIÓN</b>	2013, Madrid	
<b>ENFOQUE METODOLÓGICO</b>	Enfoque por competencias centrado en el alumno y orientado a la acción, según el MCERL y el PCIC	
<b>DESTINATARIOS</b>	Aprendientes de ELE de nivel intermedio bajo (B1)	
<b>MATERIALES</b>	Libro de clase + Cd audio	



### 4.3. Metodología de análisis

En este apartado mostraremos la metodología que hemos seguido a la hora de llevar a cabo de manera correcta el análisis del tratamiento de los factores afectivo-motivacionales en los manuales de ELE. Para ello, nos hemos guiado por las diversas variables afectivas que han sido examinadas previamente durante la presente investigación, como la ansiedad, el sentimiento de seguridad, autoestima y autonomía en el aprendizaje, la contemplación de los diferentes estilos de aprendizaje, la creación de un clima apropiado en el aula que favorezca el aprendizaje integral, el trabajo cooperativo y, por supuesto, la motivación, cuestión de fondo.

Para ello, hemos extraído y seleccionado diferentes tablas de preguntas y cuestionarios de análisis pertenecientes al trabajo de investigación sobre la atención que recibe el componente afectivo, llevado a cabo por Esther Jiménez (2005: 97-103), que nos servirán como guía de referencia a la hora de plantear nuestro estudio. De esta forma, nos basaremos de manera general en los *ítems* que se recogen en dicho trabajo y que aluden a numerosos aspectos relacionados con la afectividad, como el trabajo cooperativo, la necesidad real de comunicación, el establecimiento de las propias metas (control y autonomía en el aprendizaje), el interés y la curiosidad por el aprendizaje, el estímulo de la autoestima, el control de la ansiedad, la flexibilidad en las creencias y actitudes personales hacia el aprendizaje del español, el ambiente adecuado para un aprendizaje eficaz y el reconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje. Y todo ello, vinculándolo con los contenidos de las actividades que se proponen en cada manual, con la finalidad de elaborar un análisis descriptivo general que compruebe la atención que recibe la afectividad.

#### 2.3. Atención al componente afectivo

Los contenidos abarcan las siguientes áreas		SÍ	NO
1.	técnicas y procedimientos para desarrollar de forma eficaz trabajo en grupo y trabajo cooperativo.		
2.	técnicas y procedimientos para relacionar la actividad del aula con las necesidades reales de comunicación.		
3.	técnicas y procedimientos para formular las propias metas de aprendizaje.		

4.	técnicas y procedimientos para desarrollar el gusto y el disfrute de las actividades que se realizan en el aula.		
5.	técnicas y procedimientos para reforzar la autoestima, la autoconfianza y la autoeficacia.		
6.	técnicas y procedimientos para controlar y reducir la ansiedad.		
7.	estrategias de comunicación		
8.	creencias y actitudes hacia las experiencias de aprendizaje.		
9.	técnicas y procedimientos para flexibilizar las creencias y las actitudes hacia el aprendizaje del español y hacia la lengua y la cultura hispanas.		
10.	técnicas y procedimientos para reconocer los puntos fuertes y las áreas de mejora asociados a determinados estilos de aprendizaje.		

**Tabla:** Preguntas de referencia para el análisis de los contenidos de las actividades

#### **4.4. Análisis de manuales: resultado y reflexión**

En este apartado explicaremos los resultados obtenidos después de realizar el análisis de los manuales seleccionados. En primer lugar, cabe mencionar que los tres manuales tienen como objetivo que el alumno logre la deseada competencia comunicativa en la lengua meta, el español.

Por otra parte, como se comentó en apartados anteriores, para llevar a cabo nuestro estudio se estableció un orden cronológico (del manual más antiguo al más actual). De esta manera, se pudo apreciar la evolución en el grado de empleo de la afectividad en:

1. *Planet@ E/LE 2 Libro del Alumno* (1999)
2. *EN ACCIÓN 2 curso de español con enfoque orientado a la acción* (2008)
3. *Agencia ELE Intermedio* (2013)

El primer manual analizado fue *Planet@ E/LE 2*, el cual se distingue desde un primer momento como muy prometedor en cuanto a la cuestión de la afectividad, si tenemos en cuenta el año de su publicación, pues por entonces las orientaciones que existen en la actualidad sobre el aprendizaje de lenguas fijadas en el 2001 por el MCERL no se habían planteado todavía, así como la dimensión afectiva y los enfoques humanísticos aún se percibían como un asunto novedoso y en vías de expansión en la enseñanza de ELE.

En la introducción se puede leer acerca de los propósitos del manual, el cual afirma seguir un enfoque comunicativo que tiene en cuenta al mismo tiempo al sujeto como aprendiz; también reconoce la importancia de la dimensión psicológica y emocional en el aprendizaje, pues afirma aplicar una psicología positiva a la enseñanza y a la educación. Además, menciona su deseo de contribuir a una enseñanza humanística.

En cuanto a la organización interna, *Planet@ E/LE 2* se divide en 5 unidades didácticas estructuradas en torno a un eje temático:

Unidad 1. *La ecología: salvemos al planet@*

Unidad 2. *La justicia: trabajo (y ocio) para tod@s*

Unidad 3. *La tolerancia: viajar para comprender*

Unidad 4. *El equilibrio: cuerpo y alma*

Unidad 5. *La convivencia: nuevas familias, nuevos amores*

Como bien se explica en la introducción, las actividades planteadas en dichos temas pretenden favorecer el aprendizaje de la lengua meta de manera motivadora, así como potenciar el compromiso social y la competencia intercultural con vistas a lograr una comunicación auténtica a través de tareas significativas. A su vez, cada unidad didáctica está organizada de manera muy interesante en varias secciones que están precedidas por dos páginas de introducción al tema. Cabe destacar esta sugerente disposición, ya que es completamente diferente a los índices que podemos encontrar en la mayoría de manuales de lenguas extranjeras estructurados de manera muy funcional según las competencias comunicativas, la gramática, los textos, el léxico, etc.

Por su parte, *Planet@ E/LE 2* está dividido en *Órbita 1 (color azul): 1 a, 1 b, 1 c* y *Práctica Global* que comprenderían actividades sobre los aspectos funcionales y gramaticales de la lengua. La sección *Práctica Global* que pretende ser una actividad significativa. Seguidamente, nos encontramos con una sección titulada *Estrell@ fug@z* que busca servir como espacio lúdico, cultural y artístico a modo de punto de inflexión antes de dar paso a la *Órbita 2 (color rojo): 2 a, 2 b* y *Práctica Global*, que al igual que la *Órbita 1* aborda los aspectos funcionales y gramaticales de la lengua. A continuación, se presenta una *Tarea Final*, que incluye de manera global la práctica de todos los

aspectos aprendidos durante la unidad, de manera que el alumno pueda trabajar de manera autónoma.

La sección que viene después, se llama *350 Millones*. En ella se plantean un acercamiento al mundo cultural hispanoamericano con la intención de favorecer la competencia intercultural del alumno. La sección *Recuerda (con el corazón y con la cabeza)* es un apartado que encontramos casi al final de la unidad y que consta de dos páginas de recapitulación de la unidad. Por último, *En Autonomía* que está compuesta por cuatro páginas que sirven como repaso y evaluación de todos los conocimientos aprendidos durante la unidad didáctica. Además, *Planet@ E/LE 2* propone una distinción a través del color azul y el rojo, para referirse a los aspectos cognitivos (azul) y los afectivos (rojo), con tal de tener en cuenta ambas dimensiones y unir razón y emoción, mente y alma. Esto también queda reflejado en los mapas mentales al inicio de cada unidad mediante dos iconos: un corazón y un cerebro (véase Anexo I).

En líneas generales, se notan significativamente los primeros intentos llevados a cabo por este manual a la hora de introducir de manera eficaz la visión de los enfoques humanísticos y de la dimensión afectiva en el aprendizaje, pues se percibe el esfuerzo de los autores por concederle importancia a la parte emocional del estudiante en el aprendizaje del español. No obstante, la sensación general que nos transmite *Planet@ E/LE 2* es que se queda en un intento vano por lograr sus objetivos. Si bien es cierto que ofrece un planteamiento interesante en la enseñanza del español, pues se nota mucho el contraste entre su estructura interna y la de algunos manuales estructuralistas. En resumen, este manual pudo servir como punto de partida de la dimensión afectiva y, por ello, se valoran positivamente los primeros esfuerzos llevados a cabo a la hora de introducir la afectividad en la enseñanza del español como lengua extranjera.

La tipología de actividades que se recoge es la siguiente:

- a) Actividades de relacionar.
- b) Actividades de completar la información sobre los textos (rellenar huecos).
- c) Actividades de audio y de vídeo con preguntas.
- d) Marcar la respuesta correcta.
- e) Actividades de comprensión lectora sobre textos relacionados con el tema de la unidad.
- f) Actividades de verdadero o falso.

g) Completar tablas con el uso de la gramática.

h) Actividades de interacción por parejas.

Si profundizamos más en el análisis, encontramos algunas actividades de significación personal para el estudiante que pueden contribuir al fomento de su interés personal y su motivación, ya que conectan con su realidad y sus experiencias personales. La dinámica de la mayoría de estas actividades significativas es la interacción con el compañero de clase, donde se puede practicar el uso de la lengua, a la vez que se favorecen las relaciones de compañerismo, lo cual es beneficioso para la autoestima del estudiante, así como para el desarrollo de sentimientos como la confianza y la seguridad. Algunos ejemplos recogidos son los siguientes:

PÁGINA	ACTIVIDAD	ENUNCIADO
(1999: 23)	Actividad 3	<i>Cuéntale a tu compañero/a tres cosas que hiciste ayer y dile cómo te sentías y como era la situación.</i>
(1999: 24)	Actividad 2	<i>Cuenta cómo conociste a tu mejor amigo/a o a tu novio/a.</i>
(1999: 29)	Actividad 4	<i>Habla de los cambios que ha habido en tu vida, qué cosas sigues haciendo, qué has dejado de hacer, qué has vuelto a hacer.</i>
(1999: 72)	Actividad 4	<i>Imagina que has hecho un viaje por España. Organiza el itinerario y escríbele una carta a un/-a amigo/a en la que le cuentes qué has hecho.</i>
(1999: 77)	Actividad 2	<i>Ahora piensa en una situación en la que te hayan dado hospitalidad y otra en la que tú hayas dado hospitalidad. Cuéntaselo a tu compañero/a. Después él/ella te va a contar las tuyas, interésate por ellas.</i>

Un último ejemplo de una actividad notablemente significativa se encuentra dentro de la sección *Recuerda (con el corazón y con la cabeza)* (1999: 60) (véase Anexo II):

*Normalmente, en un currículum se ponen cosas muy serias: los estudios, la experiencia, la formación, el trabajo realizado, etc. Vamos a escribir "otro currículum". Escribe los acontecimientos de tu vida que normalmente no aparecen en un currículum.*

*El currículum interior: de pequeño/a me gustaba...; [...] el momento más feliz de mi vida fue...*

Dentro de las actividades de significación personal y, aparte de los anteriores ejemplos, podemos apreciar varias actividades basadas en una pedagogía positiva que ofrece numerosos beneficios en la enseñanza, como fomentar el sentimiento de felicidad entre nuestros alumnos, estimular los lazos de confianza en el grupo, así como enseñarles a pensar de forma positiva, para que sean capaces de adaptarse y de desarrollar su capacidad de resiliencia, entre otras cosas. Pues la finalidad de la educación y de la enseñanza consiste también en contribuir al crecimiento personal del alumno. Algunas de las actividades recogidas son las siguientes:

<b>PÁGINA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>ENUNCIADO</b>
(1999: 70)	Actividad 4	<i>Habla de cosas que hiciste y valóralas.</i>
(1999: 102)	Actividad 6	<i>"Decir un piropo" o "piropear" es decir a otra persona algo bueno de su aspecto físico o de su carácter. Piensa un piropo para cada uno/a de tus compañeros/as y díselo.</i>
(1999: 105)	Actividad 1	<i>Piensa en cosas que se pueden hacer para mejorar tu vida.</i>
(1999: 134)	Actividad 6	<i>Piensa en alguien que te cae muy bien, y di tres cosas por las que te cae bien.</i>
(1999: 144)	Actividad 4	<i>Piensa en cinco personas cercanas a ti. Escribe ahora qué deseos tienes para ellos/as. Piensa ahora qué deseos tienen ellos/as para ti.</i>

Un aspecto positivo que tienen este tipo de propuestas didácticas es que propician la creación de un ambiente agradable y cálido en la clase, que contribuye de manera satisfactoria al proceso de aprendizaje del alumno, al igual que favorece sus sentimientos positivos respecto a él mismo como individuo y estudiante y también, respecto a su visión del mundo y de los demás. De este modo, sus actitudes y creencias

en relación al objeto de aprendizaje también se verán modificadas. Una actividad remarcable que contiene lo que acabamos de explicar en este párrafo es la siguiente:

(1999: 136) Actividad 7. *Piensa en la clase de español, en tus compañeros/as y en tu profesor/-a. Di qué cosas te gustan y cuáles no.*

Actividades como estas permiten al alumno reflexionar sobre sus percepciones, sentimientos, creencias y actitudes respecto a sus experiencias de aprendizaje, así como a todo lo que rodea el propio proceso. A su vez, el profesor obtiene de ello una retroalimentación que puede aprovechar de manera eficaz a la hora de enfocar su labor de enseñanza.

Otro dato importante que debemos señalar en este manual es que *Planet@ E/LE 2* realiza un intento reconocido por prestar atención a ciertos aspectos que hasta entonces habían sido obviados en anteriores manuales, como las preferencias en cuanto a estilos de aprendizaje. En algunas páginas del manual podemos encontrar algún ejemplo de ello (véase Anexo I).

En las actividades de estas páginas se abordan las diferentes opiniones que tiene cada aprendiente acerca de las maneras de aprender un idioma, así como sus metas de aprendizaje y las razones por las que estudian español. A su vez, ofrece una oportunidad al alumno para expresar sus preferencias a la hora de aprender, teniendo en cuenta la amplia tipología de actividades y los diferentes estilos de aprendizaje de cada aprendiente:

(1999: 44) Actividad 2. *Vamos a hablar de qué tienes que hacer tú para aprender bien español. De las siguientes, marca las cinco cosas más importantes para ti.*  
*Habla con toda la clase y al final se hace una lista de las cinco cosas más importantes para todos/as.*

Por otro lado, aunque haya bastante presencia de actividades de interacción por parejas, sin embargo, son prácticamente inapreciables las actividades que permiten desarrollar de manera eficaz el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo, a pesar de que la cooperación fomente la creación de un ambiente positivo y agradable en la clase y potencie también muchos aspectos del desarrollo personal del estudiante. Hacia la

mitad del manual podemos observar un ejemplo de lo que podría ser una actividad de práctica de grupo, la cual está dentro de la sección de cultura hispanoamericana *350 Millones* (1999: 86-89):

*Grupo A y grupo B. Lee con un grupo este itinerario de viaje de una agencia y marca en el plano los lugares que se visitan y los monumentos o las cosas interesantes. Después hay que explicarlo al resto de la clase.*

Otro ejemplo, lo encontramos en la sección *Tarea Final* (1999: 56):

*Actividad 2. Por grupos vamos a hacer una investigación de cómo era la vida a finales del siglo XX/ principios del XXI. Descríbela.*

Una aportación realmente innovadora incluida en *Planet@ E/LE 2*, que muestra el afán de este manual por incorporar cuestiones sobre afectividad en la enseñanza de ELE, es la presencia de dos actividades concretas dirigidas al control y a la reducción de la ansiedad, pues es una de las principales variables que más condicionan el proceso de aprendizaje del alumno. Dichas propuestas se encuentran hacia el final del libro y se centran principalmente en técnicas y procedimientos de relajación y de visualización. Este tipo de ejercicios favorecen el desarrollo de estrategias de aprendizaje y actúan como herramientas eficaces a la hora de vencer cierto tipo de creencias limitadoras que impiden al alumno expresarse o interactuar en el aula y que entorpecen su aprendizaje (véase Anexo III).

Por otra parte, *Tarea Final* o *En Autonomía* son secciones diseñadas con la finalidad de servir como refuerzos tanto para el sentimiento de autonomía y autoeficacia del alumno, así como para el desarrollo de su capacidad de aprender. Dichas secciones permiten la auto-evaluación y la identificación del propio progreso de aprendizaje por parte del alumno, pues están planteadas como reflexión práctica y recapitulación de los contenidos vistos en la unidad didáctica.

Sin embargo, lo cierto es que a grandes rasgos, la mayoría de actividades que se incluyen aquí tienen como objetivo relacionar frases, elegir la respuesta correcta o incorrecta y completar tablas con contenidos funcionales, gramaticales y léxicos. En otras palabras, se repasan las destrezas lingüísticas del español vistas en la unidad pero estas propuestas suponen una escasa conexión personal con el estudiante. Por lo que, la



sensación global que transmite este manual es que necesita una mayor profundización y una mejor organización a la hora de aunar de manera satisfactoria la práctica de destrezas lingüísticas y personales, con el objetivo de lograr un aprendizaje eficaz.

Finalmente, *Planet@ E/LE 2* podría ser considerado como un manual iniciador en el campo de investigación de la afectividad y su aplicación práctica en la enseñanza de ELE, por las diversas propuestas didácticas que dejan entrever la intención de contribuir a una enseñanza humanística que impulse el desarrollo holístico del individuo.

El segundo manual analizado, *En acción 2*, es muy reciente y, por tanto, todos sus contenidos son más completos y están más redefinidos. En 2001 el Consejo de Europa reorientó los objetivos y la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de un enfoque metodológico orientado a la acción, que dio lugar a un giro educacional en la enseñanza.

El MCERL explica los principios básicos de este nuevo enfoque didáctico en el que los alumnos que aprenden una lengua son considerados como agentes sociales capaces de llevar a cabo una serie de tareas. Por «tareas» entendemos aquellas acciones que realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. Además, el enfoque basado en la acción, aparte de la dimensión cognitiva del aprendiente, también tiene en cuenta la emocional, así como toda una serie de capacidades específicas que el individuo aplica como agente social.

En el análisis de este manual, se aprecia el cambio de dirección en la enseñanza de ELE, tanto en la organización interna como en la finalidad y calidad de las propuestas didácticas. *En acción 2* está compuesto por 12 unidades temáticas organizadas en tres módulos (unidades 1-4, *Módulo A*; unidades 5-8 *Módulo B*; unidades 9-12 *Módulo C*). Además, cada módulo incluye una unidad de repaso que se divide en una sección llamada *Portfolio* y en otra titulada *Revista* (sección más lúdica e (inter)cultural).

En la introducción, podemos leer que el manual ha sido pensado para que profesor y alumno se sientan cómodos en el aula, también afirma tener en cuenta la diversidad en los estilos de aprendizaje del estudiante con un amplio repertorio de

actividades. Además se menciona que *En acción 2* pretende desarrollar tanto las competencias comunicativas del aprendiente como las competencias generales, como establece el MCERL. El índice del manual es mucho más estructural que el de *Planet@ E/LE 2*, pues cada unidad está dividida en *Comunicación, Sistema de la Lengua, Cultura e Intercultural* y *Textos*.

Otro aspecto fundamental lo constituyen los mapas conceptuales de cada unidad didáctica, los cuales muestran de manera muy clara y concisa los tres objetivos principales que se persiguen en cada tema. Las metas que se proponen son interesantes, ya que tienen en cuenta al estudiante como individuo y ofrecen una conexión con su realidad: *escribir un artículo con las impresiones de algunos compañeros sobre su aprendizaje del español* (Unidad 1); *hablar de nuestros recuerdos personales más significativos* (Unidad 3); *descubrir el grado de compatibilidad que tienes con tus compañeros para hacer algo, hablar de las personas del grupo: sus relaciones y su manera de ser* (Unidad 5); *conocer las becas Erasmus y hablar de experiencias positivas que hemos vivido* (Unidad 6); *hacer una entrevista al profesor acerca de sus planes y de su futuro* (Unidad 10); *recoger y presentar a la clase los recuerdos del curso o escribir una carta al profesor haciendo una valoración del curso* (Unidad 12).

Los objetivos de las unidades dejan entrever la inclinación del manual hacia aspectos tan cruciales como las percepciones, opiniones y sentimientos de los alumnos respecto a las experiencias de aprendizaje de lenguas; sus vivencias personales más significativas; la manera de sociabilizarse y de *ser* en la sociedad; las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo (incluido el profesor) y que conciernen a la dimensión afectiva y a las actitudes del alumno; sus expectativas y la valoración general del curso, etc. Todas estas cuestiones sirven como retroalimentación para el profesor, a la hora de conocer cómo son sus alumnos, cómo se comportan, qué motivaciones tienen o cómo hacen frente al aprendizaje.

En primer lugar, la línea de trabajo que sigue el manual *En acción 2* revela los esfuerzos (positivos y logrados en gran parte) por vincular el eje temático de cada unidad con la realidad personal del alumno a través de la práctica de las actividades. Aunque haya tareas enfocadas primeramente a la práctica de las competencias comunicativas del alumno, se puede apreciar que todas terminan reorientadas hacia la realidad personal del estudiante mediante alguna pregunta que lo compromete.

En cuanto al análisis del contenido de las actividades diseñadas en el manual, estas abarcan diferentes aspectos. *En acción 2* incluye numerosas actividades en cada unidad, la mayoría de ellas son de interacción con el compañero; tareas de trabajo cooperativo con grupos de 3 a 5 personas; tareas que reflejan necesidades de comunicación real; narraciones orales e intercambio de experiencias personales; fomento de la interculturalidad a través de la relación entre la cultura hispana y la cultura de origen de los aprendientes (unidad 4 «¡Vamos a celebrarlo!»), lo que a su vez permite flexibilizar ciertas creencias y actitudes relacionadas con la lengua y la cultura hispana; textos y temas de actualidad muy atractivos que pueden ser acrecentar la curiosidad de los alumnos, etc.

A diferencia de *Planet@ E/LE 2*, la primera unidad de *En acción 2*, «¿Qué sabemos de nosotros?», al igual que en la mayoría de manuales actuales, se centra en las presentaciones personales y propone que los miembros del grupo establezcan las primeras interacciones y que vayan conociéndose. Por otro lado, la última unidad «¡Hasta pronto!» está planteada de manera muy acertada como una despedida que permite recoger los recuerdos y los momentos del grupo durante el curso de español.

Por lo general, prácticamente casi todas las actividades favorecen el interés del alumno, en mayor o menor grado, y lo involucran personalmente, de manera que se acrecienta el valor de la tarea:

<b>PÁGINA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>ENUNCIADO</b>
(2008: 12)	Actividad 3.d.	<i>Dibuja una estrella como la de Radha y escribe un dato personal en cada punta (algo que te gusta mucho, alguien importante para ti, una fecha significativa...). Tu compañero tiene que descubrir a qué se refiere cada dato.</i>
(2008: 13)	Actividad 4.c.	<i>Ahora busca en la clase compañeros que tengan algo en común contigo.</i>
(2008: 47)	Actividad 2.a./ 2.b.	<i>Escribe en una hoja cuatro fechas que celebres cada año de alguna manera./ En grupos de tres, explicad a qué corresponde cada una de esas fechas y cómo lo celebráis.</i>
(2008: 72)	Actividad 8.a.	<i>Vamos a conocernos mejor. Para ello, escribe al menos tres de tus cualidades y otras tres de tu compañero.</i>

(2008: 147)	Actividad 2.b.	<i>¿Recuerdas con especial cariño alguna conversación que tuviste con alguien? ¿De qué hablasteis? Coméntalo con tu compañero.</i>
-------------	----------------	--

Una actividad destacable tanto por la originalidad como por el alto grado en cuanto a relevancia personal que puede suponer para el alumno es la siguiente (véase Anexo IV):

(2008: 39)	Actividad 6.a. <i>Dibuja en un papel dos o tres cosas representativas de algunos recuerdos personales (un lugar, una persona, un objeto...).</i>
	6.b. <i>En grupos pequeños. Cada grupo introduce sus recuerdos en una caja o en una bolsa. Después, se van sacando uno a uno y cada compañero explica y comenta su recuerdo.</i>

Este tipo de actividades resultan muy positivas y creativas, al igual que pueden dar lugar a momentos especiales y memorables en el aula de lenguas.

Por otra parte, son abundantes las actividades en grupo pero, sobre todo, las de interacción por parejas, a través de las cuales se estrechan los lazos de confianza en el grupo y la motivación se ve incrementada, pues el alumno no solo trata de lograr un progreso en su propio aprendizaje sino también lograr el éxito de su grupo. Además, las habilidades personales del estudiante se ven estimuladas y sentimientos asociados con la autosuficiencia, la confianza en uno mismo y en los demás, la responsabilidad individual y colectiva se ven favorecidos.

La finalidad de todas las actividades por parejas es la comunicación real sobre algún tema o alguna situación personal del alumno. Por tanto, la relación entre las actividades que se dan en el aula de lenguas y la necesidad real de comunicación se cumple en cierta medida:

<b>PÁGINA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>ENUNCIADO</b>
(2008: 14)	Actividad 5.b.	<i>Busca a dos o tres compañeros que prefieren la misma actividad de ocio que tú has marcado en primer lugar. Con ayuda de las siguientes preguntas, descubre más cosas en común con ellos sobre esa actividad.</i>

(2008: 36)	Actividad 2.d./2.e.	<i>Habla con tu compañero y completa la tercera fila de la tabla con sus datos. ¿Tiene algo en común contigo?/ Comenta con toda la clase los datos más interesantes sobre tu compañero y tu colegio.</i>
(2008: 53)	Actividad 12.b.	<i>Habla con tu compañero para descubrir las especialidades culinarias de su casa o de su familia. ¿Te gustaría probar alguna?</i>
(2008: 43)	Actividad 12.a-d.	<i>Entre todos, vais a entregar los premios Personas en acción a cuatro famosos que alcanzaron grandes logros profesionales o que cambiaron el mundo. Primero, toda la clase decide las cuatro categorías de los premios [...]</i>
(2008: 99)	Actividad 17.a-d.	<i>Vais a organizar un concurso de inventos en la clase. Se entregará un premio al objeto más original y otro al más útil. Con un compañero, inventa un objeto útil y original. Piensa para qué sirve, cómo funciona y cómo se usa. Haz un dibujo del objeto y ponle un nombre y un eslogan que resuma sus cualidades [...]</i>

Como podemos comprobar, *En acción 2* es un manual que otorga mucha importancia a la dinámica de grupos, pues las investigaciones en enseñanza de lenguas extranjeras confirman los beneficios que la didáctica grupal aporta tanto al aprendizaje de la lengua como a los siguientes aspectos individuales: autoestima, creatividad, control y autonomía en el aprendizaje, habilidades comunicativas y sociales para conocer al grupo y *saber ser* dentro de la sociedad.

Un ejemplo perfecto de ello es la unidad 5, titulada «Relaciones personales», la cual está basada completamente en desarrollar la pertenencia a grupos sociales. Los tres objetivos que se especifican en esta unidad permiten al alumno descubrir si es compatible con el resto de compañeros, reflexionar sobre el «sentido» de pertenencia a un grupo y sobre las relaciones entre los individuos que la forman y la manera que tiene el estudiante de interactuar. Concretamente las actividades que se presentan a continuación son muy indicadas para que los alumnos de la clase se conozcan y favorecer así la cohesión entre los miembros del grupo:

<b>PÁGINA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>ENUNCIADO</b>
(2008: 15)	Actividad 7.a.	<i>En pequeños grupos vais a elaborar un mural con los gustos y aficiones que tenéis en común y las cosas que no os gustan. Anotad también en él cosas que os caracterizan a cada uno y cosas que os gustan y os molestan.</i>
(2008: 70)	Actividad 6.a./6.b.	<i>Completa esta ficha con lo que sabes o imaginas de tu compañero sin hablar con él./ Comenta la ficha con tu compañero. ¿Quién conoce mejor a quién?</i>
(2008: 71)	Actividad 7.a-c	<i>Vas a descubrir el grado de compatibilidad que tienen con tus compañeros para estudiar o hacer un trabajo juntos, hacer una excursión de fin de semana y compartir piso. Para ello, completa esta tabla pensando en esas tres situaciones./ En grupos. Habla con tus compañeros para descubrir el grado de compatibilidad que tienes con cada uno./ Poned en común vuestras conclusiones en el resto de la clase.</i>

Por otro lado, hay cierta presencia de actividades que permiten desarrollar reflexiones sobre las impresiones, experiencias, creencias y actitudes que tienen los estudiantes acerca del aprendizaje de español:

<b>PÁGINA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>ENUNCIADO</b>
(2008: 16)	Actividad 9.b.	<i>Escribe ahora tus propias impresiones sobre el español. ¿A qué se parece? ¿A qué suena? Después, coméntalo con tu compañero.</i>
(2008: 17)	Actividad 10.a.	<i>Responde a este cuestionario sobre tus experiencias en las clases de idiomas.</i>
(2008: 18)	Actividad 11.a./11.c.	<i>Lee este artículo de la revista KWO y subraya las frases con las que te identificas como estudiante de idiomas./ En grupos de cuatro, vais a hacer una entrevista a otros compañeros sobre su aprendizaje del español. Preparad las preguntas.</i>

Este tipo de actividades cobran más importancia en los tres módulos (A, B y C) que se encuentran repartidos cada cuatro unidades; concretamente en el apartado titulado «Portfolio». Estos *portfolios*, aparte de servir como recapitulación posterior

sobre los conocimientos adquiridos durante las unidades, al mismo tiempo permiten al alumno desarrollar una cierta introspección personal sobre su proceso de aprendizaje.

En el «Módulo A» (véase Anexo V) encontramos una tarea que propicia una reflexión acerca de las experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas del alumno, así como otra sobre las diversas técnicas que utiliza para progresar en su proceso de aprendizaje. Al final de todos los módulos, siempre hay una puesta en común con el resto de la clase.

En el «Módulo B» (véase Anexo VI) hay una actividad muy atractiva, desde el punto de vista de la afectividad, pues tiene como finalidad la reflexión del alumno sobre el vínculo entre nuestro carácter personal, es decir, nuestros factores personales e individuales relacionados con nuestra forma de ser y la medida en que todo esto incide en la manera que tenemos de aprender una lengua extranjera. Este tipo de propuestas didácticas, como la que se muestra seguidamente, son realmente aconsejables y necesarias en el aula de ELE, ya que permiten al alumno conocerse mejor y saber cómo actúa, dependiendo de cómo es:

(2008: 114) Actividad 1.a. *Vamos a reflexionar sobre nuestra forma de aprender una lengua. Elige 6 adjetivos que definen tu carácter.*

1.b. *Valora si esos rasgos de tu carácter ayudan o dificultan al aprendizaje de una lengua y prepara un breve escrito para comentarlo con tres compañeros.*

Igualmente, en este módulo, vuelve a estar presente un ejercicio con el que se pretende reflexionar sobre los estilos de aprendizaje que prefiere el alumno, las técnicas que utiliza y que conoce y las que le gustaría utilizar para aprender mejor. Todas las cuestiones didácticas que estén relacionadas con la dimensión afectiva son verdaderamente importantes para los docentes. Las respuestas que estas tareas nos revelen nos servirán de guía para desarrollar eficazmente nuestra labor de enseñanza.

A su vez, una última anotación que debe ser mencionada es una sugerente práctica didáctica que se plantea en el «Módulo B» y que podría tener resultados muy significativos llamada «Diario de aprendizaje», mediante la cual el alumno reflexiona por escrito sobre todo lo que engloba el proceso de aprendizaje y de la que se pueden extraer conclusiones reveladoras.

El último, el «Módulo C» (véase Anexo VII), ofrece al alumno la oportunidad de recapacitar profundamente sobre el progreso en su aprendizaje durante el curso académico y el nivel de éxito logrado en su competencia comunicativa (B1) mediante un test. El enfoque de las respuestas de este cuestionario es totalmente positivo: «puedo hacerlo»; «puedo hacerlo con facilidad»; «mi profesor (u otra persona) dice que puedo hacerlo»; «mi profesor (u otra persona) dice que puedo hacerlo con facilidad». En ningún momento aparece como posible respuesta algún tipo de creencia limitadora, ya que las actitudes y creencias del profesor y del resto de personas significativas pueden motivar o limitar el progreso en el aprendizaje del alumno.

La ansiedad sigue siendo un factor que no se trabaja directamente mediante actividades. No hay muchos ejemplos de tareas que permitan al alumno desarrollar técnicas o procedimientos para controlar o reducir la ansiedad comunicativa. En concreto, en todo el manual solo encontramos un ejemplo de audio, dentro de la unidad 9 «¿Cómo te sientes?», que propone realizar una clase de yoga en el aula (véase Anexo VIII). Aunque esta y otras propuestas pueden resultar muy originales, la realidad es que a la hora de abordar esta variable los esfuerzos de los manuales de ELE siguen siendo escasos. Por el momento, la ansiedad se limita al campo de trabajo docente, para ser detectada y para ofrecer ayuda al alumno a través de herramientas de autocontrol.

Otro apunte a destacar es la originalidad de algunas de las tareas planteadas en este manual, como ciertas actividades relacionadas con los sentidos que muestran una forma muy creativa y positiva de aprender una lengua extranjera, lo que a su vez fomenta la motivación del alumno y posibilita un clima propicio para el aprendizaje:

<b>PÁGINA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>ENUNCIADO</b>
(2008: 44)	Actividad 14.b.	<i>Y a ti, ¿qué sentimientos te provocan los siguientes elementos? Rellena las nubes vacías con otras cosas que te provoquen algún tipo de emoción o recuerdo y coméntalas con tu compañero.</i>
(2008: 45)	Actividad 15.a.	<i>Piensa en dos lugares en los que hayas pasado mucho tiempo de pequeño o de joven (un país en el que viviste, un lugar de vacaciones, la casa de un familiar al que solías visitar...) Rellena los apartados que puedas de la siguiente ficha con los recuerdos sensoriales que te provocan.</i>



(2008: 160)	Actividad 2.b./ 2.c.	<i>Piensa en tu experiencia como estudiante y hablante de español y comenta con tu compañero con qué colores, sabores y olores asocias./¿Puedes dibujar en un papel esos colores, sabores, olores? Luego intercambia tu papel con tu compañero e intenta descubrir cómo ha sido tu experiencia con el español.</i>
(2008: 164)	Actividad 10.a.	<i>Mira estas fotos y elige las que mejor representen lo que ha sido el curso para ti. Después, coméntalo con tu compañero.</i>

En síntesis, *En acción 2* es un manual que evidencia de manera notoria el afán por llevar a cabo una metodología didáctica centrada totalmente en el alumno, al introducir mejoras muy interesantes y eficaces en el desarrollo de aspectos afectivos, a partir de las orientaciones de MCERL. Sin duda, representa el perfeccionamiento evolutivo en el grado de implicación de la dimensión afectividad en el aula de ELE, por lo que supone un gran avance en la línea de investigación de la afectividad. Aun así, son necesarias más propuestas didácticas como las recogidas en este manual, relacionadas con los factores personales que más incidencia tienen en la enseñanza de ELE (sobre todo, por lo que respecta a la ansiedad), que permitan trabajar el desarrollo de las habilidades interpersonales del alumno.

El último manual de nuestro análisis es *Agencia ELE Intermedio* de la conocida editorial SGEL, publicado en el 2013. Lo primero que llama la atención es el mapa conceptual que aparece en las primeras páginas, pues se trata de un esquema muy visual y atractivo que recoge la metodología de trabajo, los objetivos, la estructura interna de las actividades, etc., (véase Anexo IX). Del mismo modo que *En acción 2*, este manual sigue un enfoque centrado en el alumno y orientado a la acción, por lo que se guía también en las indicaciones que ofrece el MCERL sobre las cuatro competencias generales del aprendizaje: *saber hacer, saber, saber ser y saber aprender*. Además, *Agencia ELE Intermedio* también afirma recoger las propuestas del PCIC.

Por otra parte, en el índice también leemos los propósitos que establece este manual: un aprendizaje centrado en el significado, concebido como un proceso acumulativo que dura toda la vida. Los autores de este manual también aseguran creer en la singularidad de cada estudiante como individuo único, así como en que el estudiante es el responsable de su aprendizaje y en que el profesor es guía y estímulo

del aprendizaje de cada alumno. Del mismo modo, se afirma en el planteamiento de las actividades que se pretende contribuir a reforzar la seguridad y la fluidez en el uso de la lengua; propone trabajar usando herramientas digitales (TIC) y concederle importancia al componente estratégico e intercultural.

*Agencia ELE Intermedio* está organizado en 14 unidades didácticas, cuyo contenido está estructurado de forma esquemática, de modo similar al que aparecía en el manual *En acción 2: funciones, gramática y textos*. A su vez, dentro de cada unidad podemos diferenciar varias secciones: «Agencia ELE» (contenidos y muestras de la lengua); «Entre líneas» (práctica comunicativa); «Línea a línea» (tareas contextualizadas y tarea final); «Línea directa» (actividades interculturales y reflexión del aprendizaje); «Contextos» (comprensión lectora) y «Agencia ELE digital» (tarea con aplicación digital).

En cuanto a los objetivos de cada unidad, la mayoría de estos no reflejan especialmente una trascendencia personal para el alumno, aunque cabe destacar los siguientes: redactar una biografía lingüística (unidad 1), contar anécdotas personales (unidad 3) y elaborar un libro de despedida (unidad 14). El resto de objetivos tienen unos principios más funcionales.

Por lo que respecta al diseño del manual, priman las imágenes, los textos y los cuadros de texto muy coloridos, así como esquemas y tiras de cómic al inicio de cada unidad, algo que a simple vista se presenta como un estímulo visual muy atractivo y positivo para el alumno.

Como demuestran los propósitos anteriores, en un primer momento se trata de un manual muy prometedor, que aboga por un aprendizaje integrador en el aula de ELE. A continuación, mostraremos un amplio análisis de los contenidos con vistas a comprobar si finalmente la dimensión afectiva tiene su papel reconocido en manuales actuales de ELE como el presente.

A grandes rasgos, el contenido de las actividades de *Agencia ELE Intermedio* abarca, principalmente:

- a) Ejercicios de rellenar huecos con paradigmas verbales.
- b) Actividades de relacionar y clasificar.
- c) Ejercicios de ordenar y rellenar diálogos y textos.

- d) Completar tablas gramaticales.
- e) Buscar sinónimos en textos.
- f) Actividades de audio con pregunta-respuesta, etc.

Igualmente, el libro recoge muchas muestras sobre las funciones gramaticales en numerosos cuadros explicativos.

En su esfuerzo por lograr una enseñanza de ELE holística, *Agencia ELE Intermedio* todavía recuerda a un manual con enfoque estructuralista de la lengua, pues básicamente la tipología de las actividades es similar a la de los métodos más tradicionales. Se hace mucho hincapié en los aspectos funcionales y analíticos de la lengua. La sensación global que transmite este manual es que la lengua se percibe aún como un sistema de reglas y no como un sistema de comunicación real, en el que el estudiante se considera un agente social. Aunque, si bien es cierto, puesto que se trata de un manual recientemente publicado, los aspectos se presentan más innovadores y perfeccionados.

De esta manera, la presencia de actividades significativas para el interés personal del alumno que tengan algún tipo de conexión directa con la realidad que como individuo le concierne es relativamente escasa. A lo largo de las 14 unidades didácticas encontramos los siguientes ejemplos de lo que serían las actividades de mayor relevancia personal:

<b>PÁGINA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>ENUNCIADO</b>
(2013: 14)	Actividad 1e	<i>Piensa en una etapa pasada de tu vida y cuéntale a tu compañero qué sigues haciendo y qué has dejado de hacer.</i>
(2013: 44)	Actividad 1a/b	<i>¿Qué es lo que más te interesa de las vacaciones? ¿Qué te gusta hacer? Habla con tu compañero/ ¿Tienes planes para tus próximas vacaciones? ¿Qué quieres hacer? Coméntalo con tu compañero.</i>
(2013: 59)	Actividad 2d	<i>Los siguientes acontecimientos son importantes en la vida de muchas personas. Comenta con tus compañeros si has vivido alguna de estas situaciones y cómo lo viviste (te sentiste triste o feliz, fue divertido, complicado, difícil...).</i>
(2013: 98)	Actividad 1c/d	<i>Cuando eras pequeño, ¿te contaban cuentos?, ¿cuál era tu cuento favorito?/ Escribe algo relacionado con los cuentos: algo que te gustaba, te daba miedo...</i>

Por otro lado, las situaciones comunicativas que propone el manual para practicar el uso del español podrían resultar a la larga poco motivadoras, ya que todas están planteadas como juegos de rol donde el alumno debe interpretar una realidad, que aunque esté contextualizada con el eje temático de la unidad, no deja de ser ajena a la suya. Por tanto, podría complicarse su participación e interacción, ya que las posibilidades de relacionar la actividad del aula con las necesidades reales de comunicación se reducen.

<b>PÁGINA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>ENUNCIADO</b>
(2013: 47)	Actividad 1d	<i>Imagina que has comprado un billete de lotería y te ha tocado el premio ¿Qué harías con el dinero? Habla con tu compañero.</i>
(2013: 98)	Actividad 2c	<i>A tu compañero y a ti un hada os concede tres deseos como en el cuento. Pensad qué vais a pedir.</i>
(2013: 108)	Actividad 2a	<i>Imagínate que te encuentras en esta situación: Soy nuevo en el trabajo. Noto que el ambiente es tenso entre los compañeros y nadie habla conmigo. ¿Qué harías?</i>
(2013: 124)	Actividad 2d	<i>María y Pedro están planeando su boda. Los padres de María son muy tradicionales y los de Pedro, muy modernos. En parejas, imaginad cómo les gustaría celebrarlo a los padres de cada uno.</i>

Al reparar en otro aspecto fundamental, como es el aprendizaje cooperativo o las tareas de interacción por parejas, observamos que no hay lugar para las actividades grupales y que la presencia de actividades de interacción con el compañero es escasa:

<b>PÁGINA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>ENUNCIADO</b>
(2013: 24)	Actividad 1c	<i>Con tu compañero, prepara más preguntas para saber los gustos el grupo respecto al cine: gustos cinematográficos, frecuencia con la que se va al cine, lugar donde se ven normalmente las películas, etc.</i>
(2013: 50)	Actividad 4d	<i>Escribe planes o cosas que te gustaría hacer próximamente. Después, comenta con tu compañero, como en el ejemplo.</i>
(2013:101)	Actividad 1c	<i>Con tu compañero, escribe la continuación de la historia de Blancanieves hasta el final, a partir de las imágenes.</i>

(2013: 102)	Actividad 2d <i>Piensa en una anécdota, como la del ejemplo. Tus compañeros tendrán que averiguar qué es lo que te había sucedido antes, utilizando el pluscuamperfecto. Tú solo puedes contestar sí o no.</i>
-------------	---

Donde sí podemos apreciar claramente la aplicación de la afectividad en este manual es en la atención que recibe un factor tan fundamental como los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje. Algunas secciones de «Línea directa» (unidad 3, 5 y 14) están destinadas a servir como reflexión sobre el aprendizaje y proponer distintas estrategias para recordar y poner en práctica lo que han aprendido los alumnos: estrategias para hablar, estrategias de escritura-lectura, estrategias de comprensión auditiva, estrategias para recordar y reutilizar el vocabulario (asociación de imágenes, mapas de palabras...), etc.

Concretamente destacamos la sección «Línea directa» (2013: 32) de la unidad 3 (véase Anexo X), ya que ofrece algunas sugerencias y trucos prácticos para mejorar la fluidez en la expresión oral, es decir, propone ciertas estrategias de comunicación para favorecer las interacciones sociales. Además en esta misma sección se reflexiona sobre importancia de la actitud y las creencias personales a la hora de interactuar y practicar el español con los demás. Se repite que lo importante es arriesgarse a comunicar sin tener miedo a equivocarse:

Lo importante es comunicar: comunícate con tus recursos y conocimientos. ¡No tengas miedo a equivocarte! El error forma parte del aprendizaje y el que no se arriesga, no avanza. Cuanto más practiques y te diviertas hablando (aunque te equivoques), mejor lo harás [...] Tu actitud también te ayuda con la fluidez: tienes que estar tranquilo y confiado; no tengas miedo ni vergüenza.

Este tipo de mensajes son realmente positivos y efectivos en el aula de lenguas, pues la realidad a la que se enfrentan los docentes de ELE es que en muchas ocasiones nuestros alumnos sufren miedo a las actividades de interacción oral, e incluso algunos experimentan cierto tipo de ansiedad comunicativa, lo cual tiene efectos negativos para el aprendizaje en general. Tanto los autores de materiales y manuales como los docentes de ELE tenemos la labor de transmitir sentimientos posibilitadores que refuercen la autoestima y la seguridad del alumno. El aprendiente únicamente arriesgará, si siente y cree que es capaz de controlar y establecer sus propias metas y, por tanto, logrará así una completa autonomía y eficacia en el aprendizaje.

Por otra parte, se contempla como imprescindible que los manuales incluyan aspectos afectivos como los anteriores, en cuanto que son verdaderamente necesarios para la retroalimentación que ofrecen al profesor de ELE, pues aportan información esencial sobre los factores individuales de los alumnos y benefician la labor de enseñanza.

Los estilos de aprendizaje se abordan en la unidad 1 «Vivir en Babel», donde a través de varias actividades se busca reflexionar sobre la diversidad en la manera de aprender una lengua, pues cada estudiante tiene sus propias preferencias sobre una determinada metodología de aprendizaje u otra. Igualmente, las actividades de este primer tema permiten obtener información acerca de sus anteriores experiencias de aprendizaje del español, sus sentimientos y sus opiniones. En esta unidad, volvemos a señalar el apartado de «Línea directa» (2013: 10), centrado en el desarrollo de procedimientos para que el alumno sea capaz de formular sus propias metas de aprendizaje, sus expectativas del curso de español, etc., (véase Anexo XI).

Finalmente, hemos de mencionar un último esfuerzo positivo y novedoso que encontramos en *Agencia ELE Intermedio*, el hecho de incluir las TIC mediante las propuestas de trabajo con soporte digital. Al final de cada unidad, se propone una tarea final que engloba todas las destrezas y conocimientos practicados previamente, tarea que se realiza y se publica en *www.agenciaele.com*. Las investigaciones recientes en enseñanza de lenguas extranjeras conceden a las herramientas tecnológicas numerosos beneficios, entre ellos destaca el carácter motivador y creativo que confieren al aprendizaje.

#### **4.5. Conclusiones**

Del resultado de nuestro análisis se concluye que ha habido un progreso estimable en las aplicaciones sobre las cuestiones afectivas que podemos encontrar en los diferentes manuales. Los planteamientos de los contenidos de las actividades de los manuales examinados dejan entrever los esfuerzos llevados a cabo por los diferentes autores por centrar, cada vez más, la enseñanza en el alumno y en sus necesidades reales. En general, los tres manuales reflejan en cierta medida su afán por plantear y llevar al aula propuestas didácticas que motiven y activen el interés del alumno por la enseñanza del español.

Además, este estudio nos ha permitido comprobar el giro educacional que devino en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues se aprecia claramente el cambio de metodología de trabajo presente en el primer manual publicado en el año 1999 y en los dos manuales publicados posteriormente al proyecto lingüístico MCERL que implantó el Consejo de Europa en 2001. Las bases de la enseñanza de lenguas extranjeras se redefinieron de manera notable y esto se aprecia en la coherencia y cohesión de los contenidos y en el enfoque didáctico centrado en el alumno y orientado a la acción de los dos últimos manuales. El aprendiente de lenguas se considera ahora como un agente social que desarrolla tareas comunicativas dependiendo de las situaciones sociales. Desarrollar los aspectos cognitivos pasa de ser una prioridad a convertirse en un aspecto complementario en la enseñanza, pues las líneas de investigación confirmaron la individualidad de cada alumno y la incidencia de los aspectos afectivos en la enseñanza y, por tanto, la dimensión afectiva empezó a cobrar interés.

Sin embargo, a pesar de los notables avances en el grado de aplicación del componente afectivo en los manuales de ELE, confirmamos que no dejan de ser todavía insuficientes. El tratamiento que reciben los factores afectivo-motivacionales en los manuales se resume a secciones concretas o actividades específicas y aisladas, cuando lo conveniente para lograr un aprendizaje significativo y duradero sería que hubiera una continuidad apreciable en todo el libro.

Por otro lado, el análisis ha puesto de relieve algunas divergencias como la limitada atención que reciben algunas variables tan trascendentales como la ansiedad, ya que las actividades planteadas en los manuales no facilitan técnicas y procedimientos para su control. Sí es cierto que tanto en el manual de *Planet@ E/LE 2* como en el de *En acción 2* observamos algunos intentos de aproximación a este factor; no obstante el profesor de ELE es quien sigue desempeñando una labor clave a la hora de detectar la ansiedad en el aula y de propiciar herramientas que ayuden al alumno a reducir los síntomas.

En síntesis, todos los manuales analizados muestran ventajas e inconvenientes, aun así destaca considerablemente que el manual más actual, *Agencia ELE Intermedio*, sea el que posiblemente menos oportunidades conceda a la afectividad, pues su tendencia estructuralista limita la aplicación de la dimensión afectiva en el aula de ELE, ya que prioriza los aspectos funcionales de la lengua. Contrariamente, son apreciables

los primeros esfuerzos del manual *Planet@ E/LE 2* por llevar a cabo una enseñanza holística de ELE, así como el interés del manual *En acción 2* por involucrar constantemente al alumno y despertar así su motivación y curiosidad por el aprendizaje del español.



## **CONCLUSIONES**

A raíz de la necesidad y el interés personal por profundizar en este campo de investigación tan interesante como es la afectividad, surgió el planteamiento de este trabajo. A través de estas líneas he intentado esbozar los trazos más representativos realizados en el dominio afectivo y, en particular, aquellos que engloban el ámbito de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como he querido comprobar la situación actual de la afectividad en el aula de ELE, mediante un análisis de manuales. Para ello, han sido abordados los factores afectivos más decisivos relacionados directamente con las dificultades en el aprendizaje como: ansiedad, autoconcepto y autoestima, actitud y creencias, estilos de aprendizaje y motivación.

La intención principal de este trabajo de fin de máster es comprender el alcance de las emociones del aprendiente en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, conocer el porqué de la trascendencia de la afectividad, y examinar la relación que hay entre las diferentes variables afectivas y la motivación, con vistas a entender cuáles son las causas que motivan la conducta del alumno en el aula. Motivación y emoción son dos constructos psicológicos estrechamente ligados, cuyas causas multideterminadas originan nuestro comportamiento y nuestras decisiones. Como profesores, debemos ser conscientes de la oportunidad que nos ofrecen las cuestiones afectivas a la hora de ejercer nuestra labor, ya que nos permiten replantear qué estrategias debemos seguir para potenciar el rendimiento académico y el éxito de nuestros estudiantes en el aprendizaje.

Son muchas las reflexiones surgidas a partir de esta investigación. Los diferentes estudios revisados para llevar a cabo este trabajo y la realidad de las aulas hoy en día muestran la necesidad evidente de un giro educacional en todos los aspectos.

Los sistemas educativos se fundamentan en una paradoja, pues los valores que fomentan los centros educativos distan mucho de la realidad que todavía predomina en las aulas. Sin embargo, esta contradicción puede y debe transformarse, si nos esforzamos en desarrollar habilidades y destrezas que favorezcan la autonomía del alumno como individuo, y que, al mismo tiempo, impulsen sentimientos de seguridad, confianza y capacitación. Potenciar las competencias socio-afectivas que permitan al estudiante desenvolverse eficazmente como un ser humano que vive en sociedad.

Principalmente, reivindico la importancia y el valor de incorporar a nuestras aulas asuntos tan vitales como los que conciernen a una de las cuatro competencias generales que establece el *Marco Común Europeo de Referencia*, la «competencia existencial»<sup>9</sup>, que hace referencia a las características individuales y a los rasgos de personalidad que se relacionan con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, así como con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Esto engloba las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, el estilo cognitivo y otros factores personales. Es decir, la dimensión afectiva.

Igualmente, hago hincapié en el innegable alcance que tienen los factores afectivos en todas las esferas de la vida. Por ello, la labor de educar debe ser entendida no atendiendo únicamente a los aspectos académicos sino también a lo personal y social. En otras palabras, educar con el objetivo de favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo y físico del individuo. La finalidad de la educación consiste en el logro de la satisfacción personal, y esta se consigue mediante el desarrollo social y el bienestar físico y emocional. Desde nuestra posición como docentes de lenguas extranjeras tenemos a nuestro alcance hacer posible esta realidad, pues como afirma el psicólogo estadounidense D. Goleman (1996):

Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida, y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad; las personas que no pueden poner cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que sabotean su capacidad de concentrarse en el trabajo y pensar con claridad.

---

<sup>9</sup> Vid. *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, *sub voce* "Competencias generales".

Sin embargo, la dimensión afectiva no solo debe ser tenida en cuenta desde la perspectiva del estudiante, sino que el personal docente debe formarse más allá de los conocimientos específicos académicos. La razón fundamental es que el impacto de las emociones del profesor y su personalidad comportan ciertas consecuencias para el proceso de aprendizaje del alumno. El papel de un profesor motivado en la labor de enseñar empieza por interiorizar la siguiente premisa extraída de un libro del filósofo F. Savater (1997):

[...] educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas, (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento...

Reflexionar sobre nuestras prácticas docentes, pero ante todo, considerar las necesidades reales de nuestros alumnos. Esta es una labor esencial a la hora de promover un aprendizaje holístico. Del mismo modo, debemos transmitir valores significativos, verdaderos y positivos, que posibiliten el estímulo intrínseco del alumno en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto significa, llevar al aula actividades que sean auténticas y que tengan conexión con la realidad del alumno, porque de esta manera impulsamos también el cumplimiento de las necesidades básicas del ser humano. Y así es como incrementamos el interés y la curiosidad por aprender. A través de ello, motivamos el verdadero valor intrínseco del aprendizaje.

En conclusión, es un hecho inexorable que, a pesar de que el estudiante posea una aptitud e inteligencia óptimas, no habrá lugar para un aprendizaje eficaz si tiene dificultades en la esfera afectiva. La inestabilidad en el área afectiva (falta de autoestima, seguridad y confianza en uno mismo, creencias negativas, estados de ansiedad, etc.) limita enormemente la parte cognitiva del alumno, al mismo tiempo que impide el estímulo de la motivación. En conjunto dificulta el desarrollo personal del alumno y, por tanto, el aprendizaje. Por tanto, para que el aprendizaje tenga lugar es indispensable que los componentes cognitivos y los afectivo-motivacional actúen conjuntamente y guiados hacia un mismo fin.

## **BIBLIOGRAFÍA**

## Referencias bibliográficas

- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: MC Graw Hill.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- LORENZO BERGILLOS, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En J. SANCHEZ LOBATO y I. SANTOS GARGALLO, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (305-329). Madrid: SGEL.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

## Fuentes electrónicas

- ARNOLD, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Centro Virtual Cervantes, Antologías de textos de didáctica en español*. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm)
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (1997-2013). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)
- GARCÍA BACETE, F. J. y DOMÉNECH BETORET, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *R.E.M.E, Revista electrónica de Motivación y Emoción*. Universidad Jaume I de Castellón. Recuperado el 26 de mayo de 2013, de: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- GARCÍA ESQUIVEL, R. (2011). *Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar*. Trabajo Fin de Máster en Intervención en Convivencia Escolar. *Repositorio Institucional de la Universidad de Almería*. Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la Educación, España. Recuperado el 13 de mayo de 2013, de: [http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/1179/1/Garcia\\_Esquivel\\_Raquel.pdf](http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/1179/1/Garcia_Esquivel_Raquel.pdf)
- GARCÍA GALINDO, G. (2011). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Autodidacta, Revista electrónica de la Educación en Extremadura*, Número V, Artículo nº 4, 41-55. Recuperado el 8 de noviembre de 2012, de:

[http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta\\_archivos/numero\\_5\\_archivos/4\\_g\\_g\\_galindo.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_galindo.pdf)

GUZMÁN, J. F. y ROMAGNOLI, M. (2011). Escala de motivación para entrenadores (eme): análisis inicial de sus propiedades psicométricas y validez. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Motricidad. European Journal of Human Movement* . Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274222159001>

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Marco Común Europeo de Referencia*. Madrid. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)

JIMÉNEZ LUNA, E. (2005). *Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación*. Memoria de Máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad Antonio de Nebrija. *RedELE (Red Electrónica de Didáctica de Español como Lengua Extranjera)*, Biblioteca 2008, Número 9. Primer Semestre 2008. Recuperado el 7 de abril de 2013, de: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008\\_BV\\_09/2008\\_BV\\_09\\_1\\_semestre/2008\\_BV\\_09\\_10Jimenez\\_Luna.pdf?documentId=0901e72b80e25818](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_10Jimenez_Luna.pdf?documentId=0901e72b80e25818)

MORENO MURCIA, J. A. y MARTÍNEZ CAMACHO, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Cuadernos de Psicología del Deporte*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227017635004>

MUÑOZ TORRES, M. (2009). *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera*. Trabajo Fin de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes – UIMP. *SinoELE*. Recuperado el 22 de mayo de 2013, de: <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf>

PARÍS NÚÑEZ, F. (2010). El papel del profesor como agente de mediación cognitiva. Aplicación práctica de la investigación- acción y de la reflexión, en el aula de francés como lengua extranjera. CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques. Recuperado el 26 de abril de 2013, de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2898/380.pdf?sequence=1>

PIZARRO CARMONA, M. (2010). Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires, Revista Electrónica del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. Recuperado el 14 de abril de 2013, de: <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art15-3.pdf>

RIBAS, R. y d'AQUINO, A. (2003-2004). La corrección de errores como instrumento didáctico. Universidad de Fráncfort. Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera, Instituto Cervantes, Múnich, 78-84. Recuperado el 23 de mayo de 2013, de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2003-2004/08\\_ribas.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/08_ribas.pdf)

RONCEL VEGA, V. M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *Marco ELE, revista de didáctica ELE*, núm. 7. Recuperado el 22 de mayo de 2013, de: [http://marcoele.com/descargas/7/roncel\\_autoconcepto-motivacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf)

ZENOTZ, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de cuestión. *Huarte de San Juan. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Filología y Didáctica de la Lengua*, 75-81. Universidad Pública de Navarra. Recuperado el 19 de mayo de 2013, de: [http://www.unavarra.es/digitalAssets/176/176648\\_RevistaHSJFilologia2012.pdf](http://www.unavarra.es/digitalAssets/176/176648_RevistaHSJFilologia2012.pdf)

### **Manuales analizados**

CERROLAZA, M., CERROLAZA, O. y LLOVET, B. (1999). *Planet@ E/LE 2 Libro del Alumno*. Madrid: Edelsa.

FERNÁNDEZ, C., GENTA, F., LAHUERTA, J., LERNER, I., MORENO, C., RUIZ, J. y SANMARTÍN, J. (2013). *Agencia ELE Intermedio*. Madrid: SGEL.



VERDÍA, E., FRUNS, J., MARTÍN, F., ORTÍN, M. y RODRIGO, C. (2008). *EN ACCIÓN 2 curso de español con enfoque orientado a la acción*. Madrid: enCLAVE-ELE.

### **Procedencia de las imágenes**

Página 39. *Figura 1: Pirámide de Maslow*. Recuperado el 16 de mayo de 2013, de:  
<http://www.emprendices.co/que-nos-motiva-descubre-las-motivaciones-de-10-tipos-de-personas/>



## **ANEXOS**





### 5. LA CLASE DE ESPAÑOL: Opiniones sobre formas de aprender

Vamos a hablar ahora de las clases de español: cómo has aprendido español hasta ahora, qué experiencias has tenido y cómo vamos a trabajar desde ahora.

\* Primero piensa individualmente sobre las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuándo fue la primera vez que escuchaste español?
2. ¿Qué impresión tuviste del idioma?
3. ¿Por qué estudias español?
4. ¿Dónde has estudiado?
5. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la clase?
6. ¿Has tenido alguna dificultad?
7. ¿Qué planes tienes para el futuro: vas a continuar estudiando español, vas a ir a un país de habla hispana, vas a tener contactos con hispanohablantes?



(1999: 14-15) 5. LA CLASE DE ESPAÑOL: Opiniones sobre formas de aprender

@

Con el  *Brec*  

 Normalmente, en un currículum se ponen cosas muy serias: los estudios, la experiencia, la formación, el trabajo realizada, etc. Vamos a escribir "otro currículum". Escribe los acontecimientos de tu vida que normalmente no aparecen en un currículum.

**El currículum interior**  
De pequeño/a me gustaba...  
Mi primer día de colegio fue...  
Me enamoré por primera vez...  
Mi primer viaje al extranjero fue...  
Conoce a mi mejor amigo/a...  
El momento más feliz de mi vida fue...  
El libro más interesante que he leído es...

60  planet@ 2

@

Con el  *Recuerda*  

♥ Después de haber aprendido tantas cosas, estamos seguros de que te apetece descansar. ¡Nada mejor que una relajación! Vamos a hacer juntos/as una relajación.

*Este eres tú antes de la relajación:*



*Y este serás después:*



♥ Antes recuerda estas palabras:

ojos	nariz
boca	músculos
antebrazo	pantorrilla
muslos	glúteos
espalda	etc.

 Y ahora siéntate cómodamente, cierra los ojos y sigue las instrucciones. ¡Que te relajés!



120  planet@ 2

(1999: 120) *Recuerda (con el corazón y con la cabeza)*

@

Con el 

Recuerda  

  \* Cierra un momento los ojos, relájate y escucha.

\* Intenta crear una imagen clara y fíjala en tu mente. Ahora abre los ojos.

\* Completa.

Un día perfecto para .....

¿Dónde estás?

Tres acciones que estás realizando

Tres olores

Tres cosas y cómo te gusta que sean

Tres personas y qué te gusta que hagan

Tres colores

Tres sentimientos

.....

.....

Huele a .....

Me gusta que.....

.....

.....

Me gusta que.....

.....

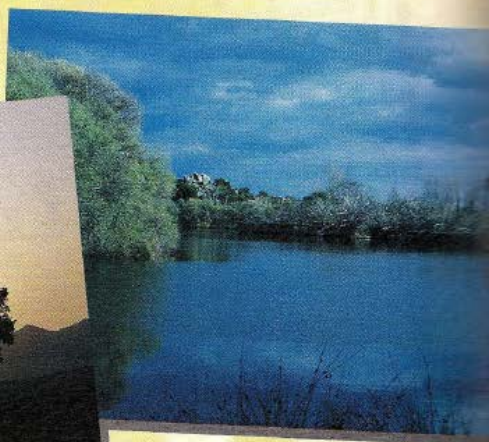
.....

.....


.....

.....

1




2


 Acabas de escribir un poema. ¿Qué te parece?, ¿quieres cambiar algo?



(1999: 150) Recuerda (con el corazón y con la cabeza)

**UNIDAD 3** RECUERDOS 

**6.a.** Dibuja en un papel dos o tres cosas representativas de algunos recuerdos personales (un lugar, una persona, un objeto...).



**b.** En grupos pequeños. Cada grupo introduce sus recuerdos en una caja o en una bolsa. Después, se van sacando uno a uno y cada compañero explica y comenta su recuerdo.

- *Esto es un recuerdo de mi época universitaria.*
- ▲ *¿Y qué es?*
- *Es de la residencia donde vivía.*
- *Ah... ¿Y la residencia estaba en un parque?*
- *No, no... Estaba en el campus, pero había un jardín enorme con árboles, fuentes, flores...*

**A**  
MÓDULO

**MI PORTFOLIO  
DE ESPAÑOL**

REPASO 1

1.a. Vamos a reflexionar sobre nuestra experiencia en el aprendizaje de lenguas. ¿Con qué lenguas has estado en contacto? Recoge en la tabla dónde y durante cuánto tiempo has estado en contacto con cada lengua y coméntalo con tres compañeros.

Lenguas con las que he estado en contacto

En casa, con la familia					
En el colegio					
Durante mi formación o en la universidad					
En cursos para adultos					
En el trabajo					
Con amigos					
En el extranjero					

● *En casa, mis padres hablaban italiano, pero como vivía en Francia yo hablaba francés. En el colegio, estudié primero inglés, empecé con 6 años, y luego estudié alemán a partir de los 12.*

b. Recuerda lo que hacías para aprender cada una de las lenguas que has recogido en la tabla y valóralo. Después, prepara un breve texto escrito para contárselo a tus compañeros.

- |  |                                |
|--|--------------------------------|
| hacer ejercicios de gramática                    | escuchar la radio              |
| ver la televisión                                | chatear                        |
| aprender vocabulario                             | hacer dictados                 |
| leer la prensa                                   | hacer redacciones              |
| hablar con los compañeros y amigos               | escuchar cintas                |
| leer   | trabajar aspectos culturales   |
| navegar en Internet                              | ver películas o la televisión  |
| trabajar la pronunciación                        | hacer traducciones             |
| hacer presentaciones orales                      | aprender canciones y cantarlas |
| escribir cartas, postales, mensajes electrónicos | hablar con la gente            |

**Expresar valoración**

- |                       |                    |
|-----------------------|--------------------|
| me encantaba          |                    |
| (no) me gustaba mucho |                    |
| no me gustaba nada    |                    |
| me parecía            | útil/inútil        |
|                       | divertido/aburrido |
|                       | interesante        |

*En mi casa, mi madre me enseñaba canciones y mi abuela me leía libros en alemán. Todavía recuerdo la letra de aquellas canciones. Esos recuerdos hacen que tenga mucho cariño a esa lengua, y quizá por eso no me cuesta nada pronunciar el alemán.*

*En secundaria era diferente, teníamos un libro lleno de ejercicios de gramática y con el vocabulario hacíamos nuestro propio diccionario. Me parecía entretenido y muy útil coleccionar palabras por orden alfabético. También aprendíamos canciones. Nos gustaba y lo pasábamos muy bien.*


c. En grupos de cuatro. Cuenta a tus compañeros lo que has preparado para ver si coincidís en algo.

d. De las cosas que hacías o que hacían tus compañeros para aprender lenguas, ¿crees que alguna te podría servir para el español? ¿Cuál?


e. ¿Piensas que el conocimiento de otras lenguas te ayuda o te puede ayudar para aprender español? ¿Cómo? ¿Puedes poner algún ejemplo?

- *Hablar otras lenguas me ayuda mucho; en concreto, saber un poco de francés me ayuda, porque hay aspectos de la gramática que son similares y también hay mucho vocabulario parecido.*

2.a. ¿Has tenido alguna ocasión de estar en contacto con la cultura hispana en el extranjero o en tu propio país?

 **CINE**

- ¿Conoces actores hispanos? ¿Y directores de cine?
- ¿Qué películas hispanas has visto en versión original? ¿Y dobladas?

 **MÚSICA Y BAILE**

- ¿Conoces a cantantes o músicos hispanos?
- ¿Qué canciones hispanas conoces?
- ¿Y bailarines?

 **ARQUITECTURA**


- ¿Conoces alguna obra realizada por un arquitecto hispano?
- ¿Conoces el nombre de algún arquitecto hispano?

 **ARTE**

- ¿Has visto alguna exposición de un artista hispano?
- ¿Qué pintores hispanos conoces?
- ¿Y escultores?

**OTRAS EXPRESIONES DE LAS CULTURAS Y LAS SOCIEDADES HISPANAS**

- ¿Conoces otros personajes de las sociedades hispanas: deportistas o equipos deportivos, diseñadores, dibujantes o personajes de cómics, científicos, políticos, intelectuales o alguna otra persona destacada en su ámbito profesional?
- ¿Y alguna institución o empresa?
- ¿Has asistido a alguna conferencia en español? ¿Sobre qué?

 **LITERATURA**

- ¿Conoces escritores hispanos?
- ¿Qué libros has leído en español? ¿Recuerdas el autor y el título?
- ¿Has leído autores hispanos en tu lengua?
- ¿Qué obras de teatro hispanas has visto?

b. En grupos de cuatro, haced una única lista. ¿Tienes ganas de conocer algo de lo que habéis hablado? ¿Por qué?



**B**  
MÓDULO

**MI PORTFOLIO  
DE ESPAÑOL**

**1.a. Vamos a reflexionar sobre nuestra forma de aprender un lengua. Elige 6 adjetivos que definen tu carácter.**

- |           |           |             |                |               |           |
|-----------|-----------|-------------|----------------|---------------|-----------|
| optimista | pesimista | introverso  | extraverso     | independiente | activo    |
| tímido    | ambicioso | conformista | perfeccionista | descuidado    | tranquilo |
| indeciso  | flexible  | constante   | nervioso       | espontáneo    | distraído |
| impulsivo | reservado | sistemático | hablador       | organizado    | decidido  |

**b. Valora si esos rasgos de tu carácter ayudan o dificultan al aprendizaje de una lengua y prepara un breve texto escrito para comentarlo con tres compañeros.**

- *A mí me parece que soy una persona constante y eso es bueno para aprender lenguas, porque no me cuesta nada estudiar en casa todos los días lo que hemos visto en clase. Sin embargo,...*

**2.a. Señala las técnicas que utilizas habitualmente para mejorar el aprendizaje y las que te gustaría utilizar para aprender mejor. Puedes añadir otras técnicas que uses o conozcas.**

Columna 1: lo hago  
Columna 2: voy a hacerlo

ESCUCHAR	1	2
- Intento captar el sentido general de lo que escucho.		
- Me fijo en las palabras importantes.		
- Intento reconocer palabras o expresiones que conozco relacionadas con el tema.		
- Presto atención a la entonación de los hablantes nativos.		
- Intento relajarme para poder mantener la atención y captar toda la información posible.		
- No me desanimo si no entiendo alguna palabra e intento continuar escuchando.		
- ...		

LEER	1	2
- Intento adivinar el significado de las palabras por el contexto.		
- Intento utilizar cada vez menos el diccionario.		
- Hago una lista de las palabras nuevas que voy aprendiendo.		
- Intento adivinar el significado de palabras o expresiones que no conozco y que son parecidas en mi lengua o en otras lenguas que hablo.		
- Intento relajarme para poder concentrarme más en lo que leo.		
- ...		

INTERACTUAR	1	2
- Intento aprovechar las oportunidades para utilizar las nuevas palabras o expresiones que he aprendido.		
- Pido ayuda cuando no sé una palabra.		
- Describo las características de un objeto cuando no recuerdo o no sé cómo se dice.		
- Pido que me repitan una palabra o una frase cuando no la he entendido.		
- No me bloqueo cuando no me entiendo con mi interlocutor; intento decir lo mismo de otra manera o le pido que me ayude.		
- ...		

REPASO 2

HABLAR	1	2
- Preparo antes lo que voy a decir.		
- Hago un esquema de las ideas más importantes que quiero decir.		
- Ensayo en voz alta lo que voy a decir.		
- Me fijo en el acento y la entonación de los hablantes nativos e intento imitarlos.		
- Intento decir siempre lo que quiero, aunque cometa errores.		
- ...		

ESCRIBIR	1	2
- Hago una lista de las palabras y expresiones que voy a tener que utilizar.		
- Escribo varios borradores.		
- Busco lo que no sé en el diccionario o en libros.		
- Reviso la ortografía y la puntuación de lo que he escrito para corregir los errores.		
- Pregunto mis dudas al profesor, a un compañero o a un amigo que hable la lengua.		
- ...		

**b.** Comenta tus resultados con tres compañeros. ¿Alguno conoce una técnica que tú no hayas utilizado todavía? Intercambia con ellos alguna experiencia de aprendizaje especialmente positiva para ti.

- *Para hablar, yo siempre preparo antes lo que voy a decir y si puedo ensayo en voz alta. Yo solía ponerme nerviosa cuando tenía que hacer una presentación en clase, pero un día...*

**3.a.** ¿Alguna vez has hecho un diario de aprendizaje? Aquí tienes algunas cosas que se pueden recoger en estos diarios. ¿Qué te gustaría incluir a ti? Coméntalo con tus compañeros.

- las actividades que me gustan y las que no me gustan	- las experiencias de aprendizaje que me ayudan a mejorar	- los exámenes que hago y los resultados que obtengo
- los problemas que encuentro cuando hago actividades en clase o en casa y que he resuelto o todavía no he resuelto	- las diferencias entre mi cultura y la de la lengua que estudio que me han llamado la atención	- los malentendidos que he tenido al usar la lengua con nativos y las anécdotas graciosas que me han sucedido
- los sentimientos y reacciones que tengo cuando estudio	- los sentimientos y reacciones que tengo cuando me comunico con mis compañeros o con hablantes nativos	- los progresos que hago en diferentes aspectos de la lengua

**b.** ¿Crees que un diario puede ayudarte a reflexionar sobre el aprendizaje y a evaluar tu progreso? ¿Por qué no lo experimentas? Escribe durante los próximos 5 días un diario en el que recojas tus experiencias de aprendizaje. Después léelo y reflexiona sobre la experiencia. Puedes incluir tus conclusiones en la sección "Biografía" de tu Portfolio y tu diario en la sección "Dossier".

- *Hoy en clase he participado mucho. Hemos hecho una actividad en la que teníamos que...*

## ANEXO VII

2. ¿En qué medida has alcanzado los siguientes objetivos de aprendizaje correspondientes a un nivel B1? Completa las columnas 1 y 2 de esta tabla de autoevaluación y recoge la información en tu Portfolio.

<b>Columna 1</b>	✓ Puedo hacerlo.	✓✓ Puedo hacerlo con facilidad.
<b>Columna 2</b>	✓ Mi profesor (u otra persona) dice que puedo hacerlo.	✓✓ Mi profesor (u otra persona) dice que puedo hacerlo con facilidad

<b>ENTENDER</b> (cuando se utiliza la lengua estándar)	1	2	3
Puedo entender la información más importante de asuntos cotidianos en una conversación cara a cara o por teléfono.			
Puedo entender las ideas principales de una conversación extensa que sucede en mi presencia.			
Puedo entender los detalles más importantes de un mensaje grabado en un contestador automático.			
Puedo entender las ideas principales de anuncios públicos en aeropuertos, estaciones...			
Puedo entender la mayoría de los programas de TV que tratan temas cotidianos cuando se habla con una pronunciación clara.			
Puedo entender indicaciones e instrucciones detalladas, por ejemplo, sobre el uso de una máquina o aparato.			

<b>LEER</b>	1	2	3
Puedo entender la expresión de sentimientos y deseos.			
Puedo seguir el argumento de una historia, si tiene una estructura clara, y extraer la información más importante, por ejemplo, quién ha hecho qué, cuándo y dónde.			
Puedo entender la información relevante de folletos informativos sencillos, letreros, invitaciones, menús y cartas personales.			
Puedo entender instrucciones sencillas de prospectos, recetas de cocina, etc.			
Puedo entender las ideas principales de artículos periodísticos breves sobre temas de actualidad y el sentido general de artículos de opinión y entrevistas.			
Puedo encontrar una información específica en una lectura rápida de un texto extenso que trate de asuntos cotidianos.			

<b>INTERACTUAR</b> (cuando se utiliza la lengua estándar)	1	2	3
Puedo preguntar por una dirección y seguir instrucciones detalladas.			
Puedo desenvolverse bien en la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana: en un viaje y durante su preparación, en una consulta médica, en una tienda, en un banco, en Correos, etc.			
Puedo mostrar de forma educada mi acuerdo o desacuerdo con lo que otros han dicho.			
Puedo participar en una conversación improvisada sobre asuntos cotidianos: expresar mi opinión personal y pedir la de otros, comparar, contrastar y discutir alternativas, cambiar de tema..., aunque a veces debo pedir que se repita lo que se ha dicho.			
Puedo expresar sentimientos como sorpresa, felicidad, tristeza, interés e indiferencia, y reaccionar cuando otras personas los expresan.			
Puedo expresar con claridad, en una conversación informal, mi punto de vista sobre un acontecimiento o sobre la forma de actuar de una persona, e invitar a otras personas a que expresen sus opiniones y hacer comentarios sobre estas.			

<b>HABLAR</b>	1	2	3
Puedo hablar en público sobre un tema de mi interés o especialidad, desarrollando un argumento con relativa fluidez, explicando las ideas principales y enlazando elementos en una secuencia lineal, siempre que haya preparado antes la presentación.			
Puedo contar el argumento de un libro o una película, describir mis reacciones y expresar los sentimientos que me provoca.			
Puedo describir experiencias, hechos (reales o imaginados), sueños, esperanzas y ambiciones.			
Puedo explicar y justificar mis acciones, planes e intenciones.			
Puedo transmitir de forma sencilla algo que he leído o me han contado, utilizando, si es necesario, algunas palabras del texto original.			
Puedo expresar opiniones sobre temas abstractos o culturales, como la música o el cine.			



5.a. Sin que te vea tu compañero, dibuja un monstruo o un ser imaginario con varias cabezas, ojos, brazos, etc.

b. Describe a tu compañero cómo es el ser que has dibujado. Él tiene que hacer un dibujo similar a partir de tu descripción. Comparad después los dibujos.

- *Es un monstruo de dos cabezas alto y gordo.  
En la de la derecha tiene tres ojos...*



6.a. Escucha esta clase de yoga y señala en la ilustración las partes del cuerpo que menciona la profesora.



b. Vamos a hacer yoga. Sigue las instrucciones de la profesora.

c. Elige una de estas tres posturas de yoga y, sin revelársela a tu compañero, dale las instrucciones necesarias para que la haga.



Gesto de salud



El triángulo



Postura del diamante





### Mejorar la fluidez en la expresión oral

La fluidez, que tiene que ver con la velocidad o ritmo al hablar, es muy importante en la conversación. Una fluidez adecuada nos ayuda a interactuar mejor con otras personas. Es indudable que la fluidez mejora con el tiempo, pero también conviene practicar y tener una actitud adecuada.



Yo estoy empezando a estudiar chino y hablar es lo que más me cuesta, pero estoy usando las estrategias que usé cuando aprendí otros idiomas y eso me sirve mucho. Te puedo dar algunos consejos:

**Relájate.** La persona que habla contigo va a colaborar, no te pongas nervioso. Tampoco estés mucho tiempo callado o dudando (ummm...), pide ayuda.

**¡Arriésgate!** si no te acuerdas de una palabra o expresión, hay muchas formas de reemplazarla:

- Si es un objeto puedes señalarlo, usar mímica.
- Usa palabras cercanas: por ejemplo, si no te acuerdas de «abeto» puedes usar la palabra más general «árbol» y dár alguna característica (es el árbol de Navidad).
- Da características o dí para qué sirve (sí, lo usamos para cortar papel, tela...).

Estas estrategias sirven mucho al principio, hasta que cada vez estés más seguro y las uses menos.

#### Otros trucos que me funcionan:

- Ver películas en DVD con subtítulos en el mismo idioma me sirve mucho. Pongo bajo el sonido y trato de decir lo que leo, después vuelvo atrás la película y escucho esa misma frase y trato de repetirla, mejorando el acento y la expresión.
- También escucho CD de lecturas graduadas y después imito lo que he oído. Sé que no es una conversación natural, pero me ayuda a mejorar mi ritmo y mi entonación.
- Cuando trabajo con amigos y compañeros, a veces nos grabamos y escuchamos la conversación. Pensamos en cómo mejorar y repetimos. Casi siempre sale mucho mejor.
- Lo más importante para mí es PENSAR en el idioma. Así creamos «una voz interior» que habla constantemente y planificamos nuestros mensajes.



1 ¿Hablas de forma fluida? Enhorabuena. ¿Crees que tienes que mejorar?, ¿por qué? ¿Cuáles crees que son las razones que hacen que no tengas una fluidez adecuada? Quizá algunas de estas palabras te ayuden:

desconocimiento    miedo    vergüenza    necesidad de precisión  
mala pronunciación    inseguridad    error

2 ¿Tú usas algunas de las estrategias de Iñaki?, ¿cuáles te parecen más útiles? Comenta estas cuestiones con tu compañero.

- \* **Lo importante es comunicar:** comunícate con tus recursos y conocimientos. ¡No tengas miedo a equivocarte! El error forma parte del aprendizaje y el que no se arriesga, no avanza. Cuanto más practiques y te diviertas hablando (aunque te equivoques), mejor lo harás.
- \* **Tu actitud también te ayuda con la fluidez:** tienes que estar tranquilo y confiado; no tengas miedo ni vergüenza.

### Elegir objetivos de aprendizaje y decidir cómo alcanzarlos

1. ¿Qué te gustaría hacer en este curso? Selecciona tres objetivos de la lista que quieras alcanzar en este curso y agrega dos más.

- |  |
|--|
| 1. Aprender a entablar conversación con desconocidos en lugares públicos.          |
| 2. Aumentar mi vocabulario para hablar de mis intereses, gustos, opiniones...      |
| 3. Aprender a pedir favores de manera cortés en el trabajo y con mis amigos.       |
| 4. Poder hacer preguntas a los demás sobre sus vidas, sus gustos, sus opiniones... |
| 5. Leer y entender instrucciones, recetas, indicaciones para hacer algo.           |
| 6. Participar en reuniones y poder dar mi opinión, exponer ideas...                |
| 7. Entender algunas entrevistas en la radio y en la televisión.                    |
| 8. Mejorar mi redacción.   |
| 9. Contar historias de manera interesante y fluida.                                |
| 10. Mejorar mi forma de aprender español.  |
| 11.  |
| 12.  |

2. Compara tus objetivos con los de tu compañero. Con los 5 objetivos tuyos y los 5 de tu compañero debes negociar para establecer los definitivos. Escríbelos aquí.

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

3. ¿Qué crees que puedes hacer para alcanzar tus objetivos durante este curso? Escribe algunas ideas.

1. ....
2. ....

4. Estas son algunas estrategias y actividades de estudio. Selecciona las que vas a utilizar en el curso. Agrega dos propuestas tuyas.

	mucho	poco	nada
• Hacer ejercicios de gramática en casa.			
• Escribir textos cortos en casa.			
• Leer periódicos, cuentos, etc.			
• Anotar vocabulario en una libreta.			
• Escribir un diario de aprendizaje.			
• «Pensar» en español, imaginar diálogos			
•			
•			
•			