

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera

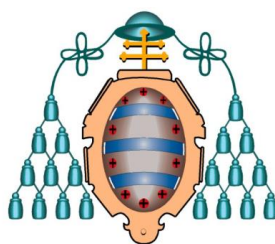
*Los elementos afectivo-motivacionales  
y su papel en el aula de E/LE*

**AUTORA: ISABEL GARCÍA LAVANDERO**

**TUTORA: ISABEL IGLESIAS CASAL**

**CURSO 2015/2016**

**JUNIO 2016**



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

---

***Los elementos afectivo-motivacionales  
y su papel en el aula de E/LE***

---

**AUTORA: ISABEL GARCÍA LAVANDERO**

**TUTORA: ISABEL IGLESIAS CASAL**

**Curso 2015-2016**

**Junio 2016**

*Siendo una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista.*

(Paulo Freire)

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>4</b>
1. LA AFECTIVIDAD Y SU PAPEL EN EL AULA DE IDIOMAS .....	5
2. EL ALUMNO: FACTORES AFECTIVO-MOTIVACIONALES .....	7
2.1 Factores afectivos que influyen en el rendimiento de los estudiantes .....	7
2.1.1 Ansiedad .....	7
2.1.2 Inhibición .....	8
2.1.3 Extroversión/introversión .....	8
2.1.4 Autoestima .....	9
2.1.5 Motivación .....	9
2.1.6 Estilos de aprendizaje .....	9
2.2 La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras .....	10
2.2.1 El “valor percibido” de la tarea y la ansiedad: la procrastinación .....	11
2.3 La mentalidad fija y de crecimiento, los límites del ego y el <i>locus</i> de control ..	11
2.4 La motivación .....	13
2.4.1 Tipos de motivación .....	13
2.4.2 Modelos explicativos de la motivación .....	14
2.4.3 Hacia un nuevo modelo de motivación: El modelo socioeducativo de Gardner y el constructivismo .....	15
3. EL PROFESOR: SU PAPEL EN EL AULA DE IDIOMAS .....	19
3.1 El papel del profesor: de “lector” a “facilitador” .....	19
3.2 <i>Feedback</i> y correcciones .....	20
3.3 El profesor como líder: dinámica de grupos y desarrollo de la autonomía .....	23
<b>PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA</b> .....	<b>27</b>
1. ANTECEDENTES: LA INVESTIGACIÓN DE HORWITZ, HORWITZ Y COPE SOBRE ANSIEDAD Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS .....	28
2. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO Y OBJETIVOS DE LA ENCUESTA .....	30
3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	32
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>42</b>

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>44</b>
<b>FUENTES ELECTRÓNICAS .....</b>	<b>45</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>47</b>

## INTRODUCCIÓN

Enseñar una lengua extranjera implica el dominio de una gran cantidad de conocimientos y habilidades porque para poder enseñar de una manera efectiva es crucial que dominemos los aspectos teóricos de la lengua, pero nuestra labor no será completa si no sabemos también motivar a nuestros estudiantes. De hecho, dado que el aprendizaje de una lengua extranjera conlleva necesariamente un cierto nivel de “inseguridad”, es de suma importancia que los profesores tengamos en cuenta la influencia que los factores afectivo-motivacionales y que ciertos aspectos, tales como la ansiedad, la autoestima o la motivación pueden desempeñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* recoge esta multiplicidad de factores en su Capítulo 5, donde se establecen las competencias que ha de dominar el alumno de lenguas extranjeras. Estas se dividen en dos tipos: las generales y las comunicativas de la lengua. Las primeras recogen competencias como el conocimiento declarativo (*saber*), las destrezas y habilidades (*saber hacer*), la competencia existencial (*saber ser*) y la capacidad de aprender (*saber aprender*). La competencia existencial, constituida por las actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y las características de personalidad de los estudiantes hace referencia, por lo tanto, a los factores que abordo en este trabajo, cuya relevancia se nos recuerda en este documento clave para la didáctica de las lenguas extranjeras:

los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender.

El hecho de que desde un documento esencial para los profesores de lenguas extranjeras se haga hincapié en la importancia de los factores afectivo-motivacionales debe hacernos recordar que la enseñanza ha de consistir en algo más que en la simple transmisión de conocimientos.

Creo que existe una verdadera necesidad de tratar estos aspectos desde la formación de futuros profesores y por ello abordo este tema en mi Trabajo Fin de Máster.

El objetivo de este trabajo consiste en analizar los distintos factores de tipo afectivo que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, desde aquellos relacionados con la personalidad del individuo (ansiedad, autoestima, mentalidad, motivación...) hasta la figura del profesor, las interacciones en la clase o la tipología de las actividades entre otros.

La elección de este tema para mi Trabajo Fin de Máster ha venido motivada por una doble razón. Por una parte, como profesora, considero que resulta decisivo saber qué aspectos afectivos juegan un papel clave dentro del aula de idiomas para así ser capaz de abordar las posibles dificultades que surjan como consecuencia de ellos de una manera adecuada.

Por otra parte, como alumna, he experimentado cómo ciertos sentimientos, tales como la ansiedad, pueden dificultar el aprendizaje y, en más de una ocasión, me he encontrado con obstáculos que han dificultado mi motivación.

Creo que es equivocado considerar lo que sucede en las aulas como algo ajeno al “mundo real”, que es el que se encuentra fuera de ellas. Los factores emocionales y la propia personalidad de los alumnos no son algo que se queda atrás una vez que estos traspasan el umbral de las aulas.

Como afirman Arnold y Brown (2000: 19): “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”.

Es necesario, por ello, adoptar un enfoque holístico que tenga en cuenta la multiplicidad de factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Mi objetivo en este Trabajo Fin de Máster es abordar esta diversidad de factores, analizar cómo afectan o influyen en el proceso de aprendizaje y tratar de pro-

poner soluciones o alternativas que minimicen, en la medida de lo posible, los sentimientos negativos que pueden dificultar este proceso.

Asimismo, incorporo a este trabajo como estudio empírico una encuesta realizada entre estudiantes de español de nivel inicial para determinar su nivel de ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua.

En mi primera experiencia profesional como docente de español, he tratado de aplicar a mi labor profesional los conocimientos adquiridos sobre afectividad y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras tanto en el Máster, como a lo largo de mi investigación. Por ello, decidí encuestar a mis alumnos de la Universidad de Alfred (Nueva York) a fin de averiguar qué grado de ansiedad o inseguridad sentían a la hora de enfrentarse a nuestras clases, a los exámenes o de interactuar en la lengua meta para, posteriormente, plasmar los resultados en este trabajo y reflexionar sobre su relevancia.



## **PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **1. LA AFECTIVIDAD Y SU PAPEL EN EL AULA DE IDIOMAS**

En las últimas décadas, los factores afectivo-motivacionales han ido ganando un mayor protagonismo en las aulas de lenguas extranjeras. Desde que en los años sesenta Dell Hymes acuñara el concepto de competencia comunicativa, que integraba el conocimiento de los aspectos lingüísticos de la lengua con la comunicación y los aspectos culturales, las nuevas metodologías que han surgido desde entonces han hecho especial hincapié en la importancia de la interacción en las aulas de lenguas extranjeras.

Asimismo, el desarrollo de la psicología humanística a partir de los años sesenta dio lugar a la aparición de nuevas metodologías y enfoques que buscaban el desarrollo integral del alumno, prestando atención a los aspectos afectivos y no solo cognitivos del aprendizaje.

Si bien todo ello ha supuesto un avance metodológico, es evidente que también ha planteado una serie de nuevos retos, tanto para los alumnos, como para los profesores. Obviamente, los métodos que solo implicaban la traducción de textos en la L2 a la lengua materna o la memorización y repetición de una serie de estructuras fijas, difícilmente podían plantear situaciones en que la ansiedad impidiera a los alumnos avanzar en su aprendizaje.

Sin embargo, como afirma Arnold (2006: 2), hoy en día se hace imprescindible valorar la crucial importancia que tienen los aspectos afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera:

si queremos que nuestros alumnos tengan esta disposición a comunicarse que les puede llevar a la competencia comunicativa en español, es importante tener en cuenta los factores afectivos.

Los métodos actuales, centrados en la interacción en la lengua meta, pueden causar sentimientos negativos (ansiedad, temor, inhibición, etc.) en nuestros alumnos. Arnold y Brown (2000: 26) nos recuerdan que “existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas.”

Por ello, en los siguientes capítulos trataremos de dilucidar cuál es la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, cuáles de ellos desempeñan un papel más importante en este proceso y de qué maneras concretas afectan al aprendizaje y a la actuación de los estudiantes en las aulas de idiomas.

Un buen punto de partida sería la teoría del “filtro afectivo” de Krashen (2009). Esta sostiene que ciertos factores de motivación y del carácter de los individuos (tales como sociabilidad, autoestima o ansiedad) inciden en la cantidad y calidad de los datos a los que pueden acceder los estudiantes de una lengua extranjera.

En su teoría, Krashen distingue tres variables afectivas principales a la hora de aprender una lengua extranjera: motivación, confianza y ansiedad. En términos generales, aquellos alumnos que se encuentran motivados, tienen un buen auto-concepto y presentan niveles bajos de ansiedad, obtienen mejores resultados a la hora de aprender una lengua extranjera que aquellos al otro lado del espectro.

Según los postulados de Krashen, los factores afectivos desempeñan un papel crucial en la cantidad y calidad del *input* y del *output* de los estudiantes de lenguas extranjeras. Por ello, abordamos a continuación el análisis de estos factores, a fin de dilucidar cómo podemos minimizar el impacto de algunos de ellos (ansiedad, inhibición) y potenciar otros, como la motivación o la autoestima, entre nuestros estudiantes.

## 2. EL ALUMNO: FACTORES AFECTIVO-MOTIVACIONALES

### 2.1. Factores afectivos que influyen en el rendimiento de los estudiantes

Como acabamos de ver, parece evidente que los factores afectivos desempeñan un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, más aún cuando los enfoques comunicativos actuales ponen un claro énfasis en la interacción real en las aulas de idiomas. Es entonces cuando factores como la ansiedad o la inhibición pueden afectar en gran medida al rendimiento de nuestros estudiantes.

De acuerdo con Arnold y Brown (2000) existen una serie de factores individuales directamente relacionados con la personalidad del alumno y que afectan a su labor de aula:

*2.1.1. Ansiedad:* es de uno de los factores afectivos que más obstaculiza el aprendizaje de lenguas extranjeras, siendo precisamente el aprendizaje de idiomas una de las áreas que más se prestan a este tipo de sentimientos.

Heron (1989, en Arnold y Brown, 2000: 26) denomina “ansiedad existencial” a la derivada de una situación grupal, como en un entorno educativo. Esta podría dividirse, a su vez, en

-Ansiedad de aceptación (*¿Me aceptarán?*)

-Ansiedad de orientación (*¿Comprenderé lo que sucede?*)

-Ansiedad de actuación (*¿Sabré hacer lo que he aprendido?*)

De acuerdo con Horwitz, Horwitz y Cope (1986), la ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua es un tipo de ansiedad específica que, además, está relacionado con otros tres:

- *Aprensión comunicativa*: un tipo de timidez caracterizado por el miedo o la ansiedad a hablar con otras personas.
- *Ansiedad ante los exámenes*: un tipo de ansiedad causado por el miedo al fracaso en este tipo de pruebas.
- *Miedo a la evaluación negativa*: que suele llevar a los individuos que lo padecen a evitar situaciones en las que van a ser evaluados, debido a la creencia de que lo serán de manera negativa.

*2.1.2. Inhibición*: La inhibición y los límites del ego de los aprendices de una segunda lengua desempeñan un papel clave a la hora de aprender un idioma extranjero. Como afirman Horwitz, Horwitz y Cope (1986: 128): “probablemente ningún otro campo de estudio implica el autoconcepto y la autoexpresión hasta el punto en que lo hace el aprendizaje de lenguas”.<sup>1</sup> Las metodologías actuales, centradas en la interacción comunicativa, pueden ser problemáticas para aquellos alumnos con un alto nivel de inhibición. Algunas creencias erróneas entre los estudiantes, tales como que no se debe decir nada en clase a no ser que se pueda decir sin errores, pueden inhibir a nuestros alumnos, obstaculizando su proceso de aprendizaje.

*2.1.3. Extroversión/ introversión*: De acuerdo con Arnold y Brown (2000: 28), la extroversión “está ligada a la necesidad de que otras personas realcen el ego, la autoestima y el sentimiento de integridad mientras que la introversión remite al grado en que los individuos extraen estos sentimientos de sí mismos”.

Las metodologías de idiomas actuales, que promueven la interacción comunicativa en el aula, pueden favorecer a aquellos alumnos con una personalidad extrovertida, pues estarán más predispuestos a participar en clase e interactuar con sus compañeros y el profesor. Sin embargo, como nos recuerdan Arnold y Brown (2000: 29): “los introvertidos pueden tener una fuerte personalidad interior y pueden demostrar una gran em-

---

<sup>1</sup> Traducción propia

patía [...]. Por tanto, no tienen necesariamente unas grandes barreras del ego, características de la inhibición”.

Es decir, la introversión no es necesariamente un obstáculo para el aprendizaje de idiomas, si bien el profesor debe ser comprensivo con los alumnos que presentan este rasgo de personalidad y entender que pueden ser más reticentes a participar en aquellas actividades “que requieren un carácter abierto y una sociabilidad patente” (Arnold y Brown, 2000: 29).

*2.1.4. Autoestima:* Oxford (2000: 80) define la autoestima como “la valoración que hacemos de nuestra propia valía o valor, basada en sentimientos de eficacia; es el sentimiento de que interactuamos eficazmente con nuestro entorno.”

La teoría del filtro afectivo de Krashen establece que la autoestima constituye uno de los factores que influyen en el éxito o el fracaso de los estudiantes ya que, cuanto mayor sea la autoestima de nuestros alumnos, menor será su “filtro afectivo” con respecto a la lengua extranjera y, por tanto, mayores sus probabilidades de aprenderla de manera eficaz.

*2.1.5. Motivación:* La motivación hace referencia a las razones por las que decidimos realizar un esfuerzo o emprender una tarea (en este caso, aprender una lengua extranjera) y mantener dicho esfuerzo de manera sostenida en el tiempo.

La motivación representa uno de los factores más decisivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es de hecho, uno de los aspectos en los que más se ha investigado en didáctica de lenguas extranjeras y, junto con la autoestima y la ansiedad, uno de los factores determinantes en el “filtro afectivo” de nuestros alumnos, que determinará su éxito en el aprendizaje y su aprovechamiento.

*2.1.6. Estilos de aprendizaje:* Es importante recordar que en un aula puede haber tantos estilos de aprendizaje como alumnos. Si bien nuestro sistema educativo tiende a “homogeneizar” la manera en que los estudiantes deben aprender, nuestra labor como docentes debe tener en cuenta la multiplicidad de estilos que existen y ofrecer, en la medida de lo posible, una variedad de actividades que se adapten a todos ellos.

A continuación, me centraré en analizar dos de estos factores individuales: la ansiedad y la motivación, así como algunas creencias limitadoras que pueden dificultar el aprendizaje de nuestros alumnos.

Asimismo, analizaré la figura del profesor y cómo este pueda ayudar a los estudiantes a superar sus sentimientos de ansiedad y miedo ante la segunda lengua, así como a potenciar su autoestima, motivación y autonomía ante el aprendizaje.

## **2.2. La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras**

Horwitz, Horwitz y Cope (1986: 125) definen la ansiedad como “el sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación asociado con una excitación del sistema nervioso autónomo”.<sup>2</sup> La ansiedad se encuentra profundamente ligada a otros de los factores mencionados anteriormente, tales como la autoestima, el autoconcepto, la inhibición o los límites del ego. Se trata, asimismo, de uno de los principales factores que determinan el éxito o fracaso a la hora de aprender una lengua extranjera.

Los estudios realizados por Horwitz, Horwitz y Cope sobre ansiedad en el aula de idiomas demuestran que los estudiantes que experimentan un estado de ansiedad ante la lengua extranjera producen mensajes más cortos y sencillos que sus compañeros.

Los alumnos que experimentan ansiedad ante la lengua extranjera suelen recurrir, asimismo, a diferentes estrategias. Una de ellas sería el estudio excesivo, producto de la inseguridad que sienten ante la segunda lengua. Otros alumnos recurren a conductas de evitación, tales como la procrastinación o faltar a clase. Algunos estudiantes sienten tanto temor ante la tarea que prefieren evitarla totalmente. Es fácil, por lo tanto, comprender por qué la ansiedad puede suponer un obstáculo para el éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Más adelante, en la segunda parte de este trabajo, describiré la aplicación y analizaré los resultados de la FLCAS (“Foreign Language Classroom Anxiety Scale” o “Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras”). Se trata de un instrumento desarrollado por Horwitz, Horwitz y Cope para determinar cómo perciben los estudiantes de lenguas extranjeras su nivel de ansiedad ante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

---

<sup>2</sup> Traducción propia.

### *2.2.1. El “valor percibido” de la tarea y la ansiedad: la procrastinación*

Además de los factores afectivos que hemos analizado hasta ahora, uno de los principales obstáculos con los que se encuentran los estudiantes –y que, además, está ligado a aspectos tales como la ansiedad o la motivación– es la procrastinación, que consiste en aplazar la realización de una determinada tarea.

La procrastinación surge a menudo como consecuencia de la ansiedad que nuestros alumnos pueden experimentar con relación al aprendizaje de una segunda lengua. Tal y como afirman Horwitz, Horwitz y Cope (1986), los alumnos que experimentan ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, habitualmente presentan comportamientos de evitación, tales como faltar a clase y posponer la realización de las tareas.

Además de ser una conducta de evitación vinculada a sentimientos negativos, tales como la ansiedad, la procrastinación también depende del “valor percibido” de la tarea. Si el alumno otorga un gran valor a la tarea o actividad que está llevando a cabo, su motivación hacia la realización de la misma aumentará. Por el contrario, si el alumno no es capaz de ver la importancia o relevancia de aquello que se le asigna, su motivación hacia la tarea disminuirá y, con ella, las probabilidades de que la realice.

### **2.3. La mentalidad fija y de crecimiento, los límites del ego y el locus de control**

La doctora Carol Dweck (2006) estableció una distinción entre la mentalidad fija y la mentalidad de crecimiento. La mentalidad fija consiste en la creencia de que las personas nacemos con una inteligencia determinada, que no puede mejorarse o desarrollarse a lo largo de la vida. En cambio, las personas con una mentalidad de crecimiento creen que la inteligencia es una habilidad que puede desarrollarse a lo largo de la vida y que, por tanto, con perseverancia y esfuerzo, puede mejorarse.

Se ha demostrado que los estudiantes con una mentalidad de desarrollo obtienen mejores resultados a largo plazo y se encuentran más motivados que aquellos que poseen una mentalidad fija. Mary Cay Ricci (2013) establece que una manera de hacer que nuestros alumnos adopten una mentalidad de crecimiento consiste en elogiar su esfuerzo y su trabajo, en vez de centrarnos exclusivamente en los resultados finales obtenidos. Ricci menciona la investigación realizada por Dweck y sus compañeros (que analizaré más adelante es este trabajo) para demostrar que elogiar el esfuerzo es preferible a valo-



rar exclusivamente los resultados. Por desgracia, nuestro sistema educativo se centra excesivamente en la obtención de determinados resultados académicos, no tanto en el proceso que ha llevado a la obtención de los mismos.

Las investigaciones de la doctora Carol Dweck y Mary Cay Ricci están relacionadas, asimismo, con el desarrollo de motivación intrínseca o extrínseca:

Cuando los padres y profesores elogian a los estudiantes con afirmaciones como “eres muy inteligente”, que se centran en lo que el niño “es”, están atribuyendo aquello que han conseguido a una característica intrínseca. Por el contrario, cuando los padres y profesores elogian el esfuerzo de los estudiantes, les están enseñando a valorar aquello que ellos mismos han hecho.

Se ha demostrado que, a largo plazo, la motivación intrínseca nos ayuda a realizar un esfuerzo sostenido en el tiempo, mientras que los refuerzos externos terminan siendo menos efectivos. Así pues, un método en el que a los estudiantes se les valora por su esfuerzo y trabajo favorecerá el desarrollo de una mentalidad de crecimiento y de su motivación intrínseca.

Ricci sostiene que una de las maneras en que podemos favorecer la existencia o el desarrollo de una mentalidad de crecimiento en el aula es creando un ambiente en que los estudiantes puedan ser creativos y no sentirse juzgados; es lo que ella denomina una “zona libre de miedo”. Ricci afirma que “el miedo es una emoción tan intensa que paraliza los procesos creativos y obliga al cerebro a centrarse únicamente en el foco del miedo y qué hacer al respecto”.<sup>3</sup>

Como vemos, por tanto, la creación de un ambiente de aula positivo favorecerá, una vez más, el aprovechamiento académico de nuestros estudiantes. El miedo, la ansiedad y los pensamientos limitadores (mentalidad fija) pueden ser claros obstáculos en el aprendizaje de nuestros alumnos. Crear, por lo tanto, un ambiente de aula en el que se sientan libres de miedos y no sean juzgados o “etiquetados” por sus profesores, compañeros o, incluso, ellos mismos, favorecerá su aprendizaje y hará que aumente su motivación.

---

<sup>3</sup> Traducción propia

Por su parte, Madeline Ehrman (2000) clasificó a los estudiantes de lenguas extranjeras en función de los límites de su ego. De manera similar a la tipificación que establecen Dweck y Ricci entre personas con mentalidad fija y mentalidad de crecimiento, Ehrman realiza una distinción entre individuos con un *locus* de control interno y personas con un *locus* de control externo.

Aquellos individuos con un *locus* interno consideran que lo que les sucede es consecuencia de su propio esfuerzo y motivación, mientras que quienes poseen un *locus* de control externo consideran que lo que les sucede está determinado por circunstancias externas, ajenas a su control.

De manera similar, la teoría de la atribución de Weiner establece que las personas con éxito suelen atribuirlo a su propio esfuerzo (*locus* interno). Por otra parte, aquellos que no tienen éxito suelen atribuir este hecho a la dificultad de la tarea o a factores como la mala suerte (*locus* externo).

Nuestros alumnos deben tener un *locus* de control interno, que les ayude a asumir su responsabilidad en su propio éxito en el aprendizaje. De otra manera, reaccionarán en base a lo que Seligman denomina como “indefensión aprendida” (Seligman, en Williams y Burden, 1999: 136) por la cual los estudiantes “sienten que les falta tanto control sobre lo que les sucede que pierden toda motivación para el aprendizaje” (Williams y Burden, 1999: 136).

## **2.4. La motivación**

Antes de comenzar a tratar este aspecto debemos saber de qué hablamos exactamente cuando hablamos de motivación. 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.”

### *2.4.1. Tipos de motivación*

Podemos hablar de dos tipos de motivación, según si la “decisión consciente de actuar” viene determinada por factores internos o externos al individuo: en el primer caso estaríamos hablando de lo que se denomina *motivación intrínseca* y, en el segundo, de *motivación extrínseca*.

En la *motivación extrínseca* el impulso para actuar surge de factores externos al propio proceso de aprendizaje, tales como la posibilidad de alcanzar algún tipo de recompensa (por ejemplo, una buena nota). La *motivación intrínseca*, por su parte, implica que el individuo percibe el propio proceso de aprendizaje como una recompensa en sí mismo.

En los primeros estadios del aprendizaje es probable que debamos motivar a nuestros alumnos con recompensas externas, pero a medida que estos avanzan en su proceso, deberían de ser capaces de aprender de una manera más autónoma y sentirse motivados de manera intrínseca, sin depender de las recompensas del profesor.

Gardner (en Williams y Burden, 1999: 125) establece dos tipos de motivación para estudiar una lengua extranjera: la *instrumental* y la *integradora*.

La primera es la que persigue un fin práctico (por ejemplo, cuando necesitamos aprender una lengua extranjera para obtener un puesto de trabajo o como requisito para graduarnos de la universidad). La *motivación integradora*, por su parte, es la que busca la integración del individuo dentro de una cultura y de una comunidad de hablantes a través del aprendizaje de una segunda lengua.

#### 2.4.2. Modelos explicativos de la motivación

Tradicionalmente, se han contrapuesto dos modelos para explicar la conducta del individuo. Por una parte, encontramos las teorías conductistas de Skinner, centradas en la motivación extrínseca. Para Skinner, toda conducta del individuo se podría explicar en base a “castigos” y “refuerzos”, por lo que, de acuerdo con sus postulados, las personas se comportarían de una u otra manera a fin de obtener una recompensa o evitar un castigo.

Sin embargo, la principal crítica que se ha hecho a este modelo conductista de la motivación es que presenta a las personas como “individuos a merced de fuerzas externas que no controlan”. Para Skinner, toda conducta podía explicarse en base a un modelo de estímulo y respuesta, sin tener en cuenta otros factores que pueden influir en el comportamiento de los individuos.

Por otra parte, tenemos la perspectiva cognitiva. Si bien el conductismo considera que “nuestras acciones están a merced de fuerzas externas tales como las recompensas

sas” (Williams y Burden, 1999: 126) la perspectiva cognitiva considera que la motivación es una función del proceso de pensamiento y de la toma de decisiones de las personas.

Williams y Burden (1999: 127) lo explican de la siguiente manera:

[...] desde un punto de vista cognitivo, la motivación está relacionada con aspectos tales como los motivos por los que las personas deciden actuar de formas concretas y los factores que influyen en las elecciones que llevan a cabo. También implica decisiones tales como la cantidad de esfuerzo que las personas están dispuestas a realizar en el intento de conseguir sus metas.

Si bien la perspectiva cognitiva supuso un cierto avance con respecto al conductismo, que únicamente consideraba las respuestas del individuo frente a influencias externas (los denominados “castigos” y “refuerzos”), el enfoque cognitivo aún resulta limitado en su análisis de los factores que contribuyen a la motivación, puesto que “no tiene en cuenta los factores afectivos, de las emociones o de los contextos sociales”, reduciendo el papel del profesor al de una figura cuya labor es “procurar que los alumnos tomen decisiones adecuadas” (Williams y Burden, 1999: 127).

#### *2.4.3. Hacia un nuevo modelo de la motivación: el modelo socioeducativo de Gardner y el constructivismo*

En los últimos años se ha venido desarrollando la teoría constructivista de la motivación, que “gira en torno a la premisa de que cada individuo está motivado de manera distinta” (Williams y Burden, 1999: 127). Esta teoría enlaza, asimismo, con *el modelo socioeducativo* de Gardner para el aprendizaje de idiomas, desarrollado a lo largo de los años 70 y 80.

Gardner destaca el carácter singular del aprendizaje de lenguas extranjeras, en tanto en cuanto este implica “la adquisición de habilidades y patrones de comportamiento propios de otra comunidad cultural”<sup>4</sup> (1985: 146). Por ello, la actitud de los estudiantes ante dicha comunidad determinará su nivel de motivación y éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Gardner identifica cuatro variables que influyen directamente en el éxito en el aprendizaje de los estudiantes de idiomas: inteligencia, aptitud en el lenguaje, motiva-

---

<sup>4</sup> Traducción propia

ción y ansiedad situacional. En su modelo, no solo destaca la importancia de los factores afectivos, como la ansiedad o la motivación, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino que además señala que este último es el elemento clave que “instiga la acción” (1985: 146).

Asimismo, señala que la *integración* (es decir, la disposición e interés por adoptar ciertos aspectos del comportamiento de otros grupos culturales) y la *actitud ante la situación de aprendizaje* constituyen dos factores que dan lugar a la motivación por aprender un segundo idioma.

De acuerdo con Gardner y su modelo socio-educativo, un estudiante motivado y con aptitudes para el aprendizaje de lenguas extranjeras (factores que no siempre están correlacionados) tendrá éxito en el aprendizaje de otro idioma.

Por su parte, Williams y Burden (1999: 129) proponen un modelo de motivación constructivista basada en tres fases: los motivos para hacer algo, la decisión de hacerlo y el sostenimiento de dicho esfuerzo. Hacen hincapié en el hecho de que la motivación no supone solamente la activación del interés en un tema o una tarea concretos, sino también ser capaces de mantener ese esfuerzo, invirtiendo tiempo y energía en la consecución de nuestros objetivos.

Estos autores tienen en cuenta la influencia de ciertos factores, tales como el tipo de motivación (intrínseca/extrínseca), el valor percibido de la actividad, la activación del interés, las creencias, el autoconcepto de los estudiantes, el planteamiento y la consecución de metas o el papel del profesor (interacción con los alumnos y tipo de actividades propuestas), todos ellos aspectos que se analizan a lo largo de este trabajo.

Williams y Burden consideran que lo ideal sería alcanzar lo que Csikszentmihalyi (1989) denomina “experiencia de flujo” que, de alguna manera, supondría la consecución clara de una motivación de tipo intrínseco. Esta experiencia se logra al conseguir un “nivel óptimo de activación” y se caracteriza por una implicación total por parte del individuo en una actividad que este percibe como especialmente motivadora.

Conseguir un “estado de flujo” en nuestros alumnos sería lo idóneo para que su aprovechamiento de la clase de idiomas fuera óptimo porque durante la “experiencia de

flujo” el individuo experimenta lo siguiente (Csikszentmihalyi y Nakamura, en Williams y Burden 1997: 135):

- tanto su entendimiento como su cuerpo están totalmente implicados;
- su concentración es muy profunda;
- saben lo que quieren hacer;
- saben si lo están haciendo bien;
- no les preocupa el fracaso;
- el tiempo pasa muy deprisa;
- pierden el sentimiento habitual de preocupación y retraimiento que caracteriza gran parte de nuestra vida diaria.

Parece claro, finalmente, que los estudiantes de lenguas extranjeras lo son por diferentes motivos y se sentirán motivados de maneras diferentes. Es obvio que en aquellos casos en que nuestros alumnos estudian una lengua extranjera como requisito específico para poder graduarse (como sucede en muchas universidades estadounidenses), el nivel de motivación de nuestros estudiantes será menor que entre aquellos que estudian una lengua extranjera por interés propio o motivados por su deseo de integrarse en otra comunidad de hablantes, de acuerdo con las teorías de Gardner.

Sin embargo, esto no impide que podamos desarrollar las clases de tal manera que, incluso aquellos alumnos que carecen de una motivación inicial para estudiar un segundo idioma, puedan sentir un mayor interés hacia la clase.

Arnold y Brown destacan la importancia de estimular la motivación intrínseca de nuestros alumnos, pues se ha demostrado que “el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por las orientaciones intrínsecas, sobre todo respecto a la retención a largo plazo” (Arnold y Brown 2000: 31).

Sin embargo, nuestro sistema educativo actual, basado en la obtención de “recompensas” externas, como las notas, hace poco por desarrollar la autonomía de los estudiantes o por favorecer su percepción del proceso de aprendizaje como una actividad intrínsecamente motivadora.

¿Por ello, cómo podemos favorecer la motivación intrínseca de nuestros estudiantes? Abordaré estas y otras cuestiones relacionadas con la labor del profesor de lenguas extranjeras en el siguiente capítulo de este trabajo.

### **3. EL PROFESOR: SU PAPEL EN EL AULA DE IDIOMAS**

#### **3.1. El papel del profesor: de “lector” a “facilitador”**

En las últimas décadas ha quedado patente la necesidad de dejar atrás modelos docentes obsoletos en los que la enseñanza se limitaba a una mera transmisión “magistral” de conocimientos y de adoptar un enfoque pedagógico que tenga en cuenta la importancia de los factores afectivo-motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adrian Underhill (2000) establece una diferenciación entre tres tipos de docentes: el “lector”, el “profesor” y el “facilitador”. Este último sería el modelo ideal. El “Lector” sería aquel profesional que “conoce el tema que enseña pero no tiene una destreza especial o un interés respecto a las técnicas y la metodología para enseñarlo” (Underhill, 2000: 143). El “Profesor”, por su parte, “conoce el tema y está familiarizado con una serie de métodos y procedimientos para enseñarlo” (Underhill, 2000: 143). Por último, el rasgo que diferencia a un “Profesor” de un “Facilitador” sería que este último no solo conoce el tema y la metodología, sino que, además, “estudia y considera de forma activa la atmósfera psicológica del aprendizaje”, enfatizando la importancia del “desarrollo de destrezas significativas de carácter personal e interpersonal relacionadas con el aula” y de “desarrollar la autodirección y la autoevaluación del alumno” (Underhill, 2000: 143).

La propuesta de Underhill se basa en examinar o evaluar con cierta frecuencia la labor que estamos desarrollando en el aula, la interacción con los alumnos, la interacción de los alumnos entre ellos, etc. Es decir, requiere un proceso de autoevaluación consciente en que el profesor adopta una actitud flexible y abierta a la mejora. Como él mismo indica: “La facilitación no permite trabajar sólo el ‘allí fuera’ de mis alumnos; también me obliga a trabajar en el ‘aquí dentro’ de mí mismo” (Underhill, 2000: 157).

El modelo de Underhill no pretende, por otra parte, “encorsetar” al docente en una u otra categoría de manera fija. Al contrario, en su artículo, nos ofrece una serie de pautas, consejos y preguntas para la reflexión que deberían ayudar al docente a desarrollar su labor de aula de una manera más eficaz, democrática e incluyente. Al igual que



establecíamos una diferencia entre la mentalidad fija y de crecimiento a la hora de hablar de nuestros alumnos, adoptar una actitud abierta como docentes nos ayudará a evolucionar y mejorar como tales. Este modelo busca, en definitiva, democratizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y convertirlo en un proceso recíproco, buscando la “reducción paulatina de la distancia psicológica que existe entre el enseñante y el alumno” (Underhill, 2000: 157).

Por otra parte, en una profesión con un alto índice de estrés, depresión y *burn-out*, es evidente que el profesorado tampoco puede (ni debe) ignorar aquellos aspectos afectivos y emocionales implicados en su labor profesional. La propuesta de Underhill responde, por tanto, a un enfoque holístico de la actividad docente que busca la integración de los aspectos afectivos en el aula, así como promover la independencia y la autonomía de los estudiantes. Como hemos examinado hasta ahora, estos dos aspectos habían quedado relegados en los enfoques y metodologías de enseñanza más tradicionales y son, por ello, aquellos en los que deberíamos incidir más en nuestra labor como docentes.

La teoría de Underhill me parece especialmente pertinente para aquellos que comenzamos a desarrollar nuestra labor profesional como docentes, aunque considero que también puede ser aplicable al profesorado con años de experiencia.

### **3.2. Feedback y correcciones**

Es evidente que el papel del profesor y su capacidad para crear un buen ambiente en el aula resulta determinante a la hora de facilitar y hacer más agradable el proceso de aprendizaje de los estudiantes de lenguas extranjeras. En concreto, me gustaría centrarme, a continuación, en la importancia de las correcciones y el *feedback*.

Como señala José López Fernández (2004: 18) “La corrección de errores de forma abrupta y severa puede [...] elevar el temor al ridículo y es un elemento potencialmente ansiógeno en el aula”. Como ya hemos señalado anteriormente, la ansiedad es uno de los factores que más dificulta el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que los profesores deberíamos tratar de evitar crear este tipo de sentimientos entre nuestros alumnos. Si bien la mayor o menor predisposición de estos a sufrir ansiedad se trata de algo sobre lo que el profesor tiene una influencia o capacidad de acción limitada, nues-

tra propia actitud ante los alumnos y la manera en que interactuamos con ellos sí depende enteramente de nosotros.

Por ello, no deberíamos corregir a los alumnos inmediatamente y cada vez que cometan un error porque esta clase de comportamiento puede inhibir a nuestros estudiantes y probablemente genere ciertos sentimientos de ansiedad y temor a la hora de interactuar oralmente con sus compañeros o con el profesor o profesora.

El tipo de *feedback* que reciben los estudiantes también tiene un impacto en su motivación y autopercepción. En una serie de estudios llevados a cabo por Claudia Mueller y Carol Dweck (1998) entre cuatrocientos estudiantes de quinto curso de Primaria, se comprobó que aquellos estudiantes que eran elogiados por su esfuerzo y el trabajo realizado, se sentían más motivados en su aprendizaje.

Por su parte, aquellos estudiantes que recibían mensajes, tales como “muy bien, ¡eres muy inteligente!” parecían más preocupados por *parecer* listos, obteniendo buenas notas, que por aumentar su conocimiento, lo que les llevaba a rechazar aquellas actividades que podían suponerles un reto y, por lo tanto, dañar su imagen.

Como explican Mueller y Dweck “decirles a los niños que son listos cuando obtienen buenos resultados puede hacer que quieran seguir demostrando que son inteligentes obteniendo buenas notas”<sup>5</sup> (Mueller y Dweck, 1998: 33). De tal manera, estos estudiantes rechazan la posibilidad de “enfrentarse a un reto” o “aprender mucho” en favor de “parecer inteligente”. El objetivo, por lo tanto, deja de ser el aprendizaje para convertirse, exclusivamente, en obtener buenos resultados.

Si bien este hecho en sí no parece excesivamente problemático (¿qué hay de malo en que nuestros alumnos quieran obtener buenas notas?) los estudios llevados a cabo por Mueller y Dweck demostraron que los estudiantes a los que se elogia por su inteligencia tienden a mostrar unos niveles más bajos de persistencia y disfrute de la tarea, y un peor desempeño de la misma que aquellos a los que se elogiaba por su esfuerzo. Es decir, parece que este tipo de *feedback* disminuye la motivación intrínseca de los estudiantes.

---

<sup>5</sup> Traducción propia

Además, este tipo de elogios, que se centra en lo que los estudiantes “son”, en vez de en lo que han conseguido, resulta perjudicial a la hora de enfrentarse a dificultades y contratiempos en el aprendizaje. Puesto que los estudiantes a los que se elogia en base a su inteligencia asumen que los resultados que obtienen reflejan lo que *son*, también perciben los fallos como una muestra de su inteligencia (o falta de ella). Por eso, estos alumnos se abstendrán de aquellas tareas que dañen su percepción de sí mismos o tendrán mayores probabilidades de abandonar aquellas que les resulten difíciles.

Este tipo de elogios dan lugar a lo que se denomina “indefensión aprendida”, condición en la que los individuos consideran que sus fracasos se deben a una falta de capacidad, y abandonan la tarea.

Como ya hemos mencionado previamente, el aprendizaje de una lengua extranjera es una actividad que, en cierto modo, cuestiona la percepción y autoimagen de los individuos. Si a ello sumamos un *feedback* centrado en lo que los resultados nos dicen sobre cuán inteligentes son nuestros alumnos, es fácil entender que se convierta una labor desmoralizadora para aquellos estudiantes a los que aprender una lengua extranjera les conlleva una cierta dificultad, por lo que las probabilidades de que la abandonen son aún mayores.

Los profesores, por lo tanto, deberían elogiar el trabajo y el esfuerzo de sus alumnos y evitar “poner etiquetas” a los estudiantes. Como hemos visto, esta actitud favorece, además, una mentalidad de desarrollo.

Otros estudios realizados en torno al *feedback*, como los llevados a cabo en 1989 por Lepper y Hoddell (en Williams y Burden, 2000: 143) demuestran que

[...] la retroalimentación que los alumnos interpretan como informativa más que como de control es probable que aumente su motivación hacia ciertas tareas, pues les proporciona información que les ayuda a realizar tanto las tareas actuales como las posteriores con un grado mayor de independencia.

De nuevo vemos cómo una retroalimentación en la que simplemente aportamos un valor numérico a la labor de nuestros alumnos (la retroalimentación “de control”) resulta menos eficaz y motivadora que aquella en la que a los estudiantes se les da información sobre su rendimiento.

Los estudios de Lepper y Hodell, así como los de Mueller y Dweck nos indican, por lo tanto, que la retroalimentación que dan los profesores debe ser concreta, centrándose en los aspectos positivos, así como en aquellos que se deben mejorar. Asimismo, debemos huir de elogios centrados en la habilidad “intrínseca” de nuestros alumnos y valorar, por el contrario, el esfuerzo realizado.

### **3.3. El profesor como líder: dinámica de grupos y desarrollo de la autonomía**

Además de los aspectos mencionados anteriormente, la atmósfera de clase constituye otro factor determinante a la hora de incrementar la motivación de los estudiantes. El profesor o profesora puede tratar de crear un ambiente agradable en el aula, en el que los alumnos no se sientan presionados a no cometer ninguna clase de error y se valore su esfuerzo diario, pero si el grupo no se encuentra cohesionado o existen tensiones internas, es probable que algunos alumnos experimenten cierta ansiedad o reticencia a participar en la clase, por miedo a ser juzgado por sus compañeros.

Por eso es importante que el profesor o profesora sepa ejercer su liderazgo de una manera efectiva, ayudando a crear un clima de aula positivo, así como favoreciendo la autonomía y la capacidad de toma de decisiones entre sus estudiantes.

Dörnyei y Malderez (2000: 177) mantienen que uno de los factores principales a la hora de fomentar la *aceptación* entre nuestros alumnos (que no implica, necesariamente, el que nos guste la otra persona, sino que la aceptemos a pesar de nuestras diferencias) es lograr que nuestros alumnos se conozcan unos a otros, compartiendo “información personal auténtica”. El aula de idiomas es un espacio idóneo para ello, pues las interacciones comunicativas entre nuestros alumnos pueden favorecer el intercambio de este tipo de información, siempre y cuando nuestros estudiantes se sientan cómodos con ello.

Dörnyei y Malderez proponen otros factores que pueden influir en el sentimiento de aceptación entre los miembros del grupo:

- *La proximidad* o cercanía física, que favorece la creación de relaciones y la interacción entre los estudiantes.
- *El contacto*, que se puede favorecer a través de tareas grupales en el aula o excursiones, actividades extraescolares, etc.

- *La interacción*, a través de actividades de grupos reducidos o proyectos de trabajo.
- *La colaboración* para la consecución de objetivos comunes.
- *La realización de tareas de todo el grupo* y un sentimiento de logro de grupo.
- *La competitividad intergrupala*, a través, por ejemplo, de juegos donde compiten los grupos.
- *Las dificultades conjuntas* experimentadas por el grupo, como la realización de una tarea difícil.
- *La amenaza común*, como el sentimiento de compañerismo ante un examen.

Personalmente considero que algunas de estas propuestas son más positivas que otras. Obviamente, como profesora, preferiría fomentar la proximidad, el contacto, la interacción y la colaboración entre mis estudiantes, antes que la competitividad intergrupala o el sentimiento de amenaza común.

Dörnyei y Malderez también abordan la cuestión de cómo lograr un grupo cohesionado. Estos autores definen la cohesión como “[el] grado en que los individuos sienten una fuerte identificación con el grupo” y la consideran “la característica principal de un grupo plenamente maduro” (2000: 181). Asimismo, señalan que “la cohesión percibida del grupo contribuye significativamente a la motivación de los alumnos respecto al segundo idioma” (2000: 182).

Dörnyei y Malderez mencionan una serie de factores que influyen en la formación de un grupo cohesionado, basándose en los estudios realizados por Ehrman y por el propio Dörnyei en colaboración con otros investigadores. Dichos factores serían los siguientes:

- Las relaciones positivas entre los miembros del grupo
- La cantidad de tiempo pasado juntos y la historia compartida del grupo
- El carácter gratificante de la experiencia de grupo para el individuo

- Las “leyendas de grupo”. Este término, acuñado por Hadfield en 1992 se refiere al hecho de que los grupos, a menudo, crean una “mitología” propia como, por ejemplo, asignarle un nombre al grupo o una vestimenta determinada a los miembros del mismo.
- La inversión de tiempo y esfuerzo en el grupo para lograr sus objetivos.
- Definir el grupo contra otro.
- El comportamiento del líder.

Si bien todos estos elementos favorecen la cohesión del grupo, personalmente no considero que sea deseable aplicarlos todos en las aulas. Creo que aspectos tales como “definir al grupo contra otro” o, en cierta medida, las “leyendas de grupo” no deberían tener cabida en un enfoque en que busquemos lograr una formación integral del individuo, prestando atención, no solo a la transmisión de conocimientos, sino también a los aspectos afectivos, como venimos defendiendo a lo largo de este trabajo.

Sin embargo, me gustaría hacer hincapié en el último punto, referente al comportamiento del líder, pues si bien es cierto que las metodologías de enseñanza actuales centran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno, no es menos cierto que el profesor tiene un papel de liderazgo a la hora de crear un grupo cohesionado.

A este respecto Dörnyei y Malderez mencionan la división de Lewin, Lippitt y White (1939) entre los líderes de tipo autocrático, democrático y de *laissez-faire*:

El líder autocrático mantiene un control total sobre el grupo; el líder democrático intenta compartir algunas de las funciones de liderazgo con los miembros, implicándolos en la toma de decisiones respecto a su propio funcionamiento; un profesor al estilo *laissez-faire* realiza muy poco comportamiento de líder.

(Lewin, Lippitt y White en Dörnyei y Malderez, 2000: 183)

Dörnyei y Malderez destacan cómo, en los estudios llevados a cabo por Lewin y sus colaboradores, los grupos democráticos “se caracterizaban por una comunicación más amistosa, por una mayor orientación al grupo y por mejores relaciones entre los miembros y el líder” (2000: 183).

Por ello, los autores animan a los profesores a adoptar un estilo de liderazgo democrático, favoreciendo la implicación de los estudiantes en la toma de decisiones, fomentando su autonomía y promoviendo el desarrollo y la cohesión del grupo.

Si bien ya hemos abordado algunas maneras de fomentar la cohesión y aceptación entre los miembros del grupo, cabría mencionar cómo favorecer la autonomía y toma de decisiones por parte de los estudiantes.

Aoki define la autonomía del alumno como “la capacidad de controlar su propio aprendizaje al servicio de sus necesidades y aspiraciones” (2000: 161). Para este autor resulta clave que permitamos a nuestros alumnos tomar decisiones con respecto a su propio proceso de aprendizaje pues, como él mismo afirma: “[...] la autonomía se desarrolla por medio de la práctica” (2000: 163).

Por ello, Aoki propone “[...] que se oigan las voces de los alumnos” (2000: 163). Es decir, el profesor debe permitir a sus estudiantes que tomen decisiones relativas a su aprendizaje, que puedan negociar ciertos aspectos de la clase o autoevaluarse. Esto les hará sentirse implicados en el grupo y comprometidos con su propio proceso de aprendizaje, en vez de verse a sí mismos como meros receptores pasivos de las decisiones tomadas por el profesor o profesora. De manera similar a Underhill, Aoki considera que “la relación profesor-alumno no tiene que ser necesariamente la de controlador y controlado” (2000: 165).

Por ello, propone estrategias paralingüísticas para reducir la distancia física y psicológica entre el profesor y los alumnos, y entre los propios alumnos, tales como disponer los pupitres en forma de círculo o herradura o hacer que el profesor esté al mismo nivel que los estudiantes, no sobre una tarima.

Aunque algunas de las propuestas realizadas por Aoki pueden ser hasta cierto punto “utópicas”, considero que hay otras, como la autoevaluación, que podrían resultar interesantes y aplicarse fácilmente en el aula. Tal vez no la utilizaría de la manera en la que él propone, dejando en manos del alumno la capacidad de asignarse una calificación, pero sería una manera de que los estudiantes pensaran de manera crítica sobre el trabajo que han realizado, se sintieran más implicados en su proceso de aprendizaje y aprendiesen a valorar su propio esfuerzo, algo que les ayudaría a ser unos aprendices más autónomos, así como a desarrollar una mentalidad de crecimiento.

## **PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**



## **1. ANTECEDENTES: LA INVESTIGACIÓN DE HORWITZ, HORWITZ Y COPE SOBRE ANSIEDAD Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Los estudios realizados por Elaine y Michael Horwitz y Joann Cope en los años 80 fueron pioneros en evaluar el impacto de la ansiedad en las clases de lenguas extranjeras. De hecho, en su famoso artículo “Foreign Language Classroom Anxiety” (1986), estos autores describieron la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera como un tipo de ansiedad específica, que afecta a ciertas personas solo en situaciones concretas no a individuos que padecen ansiedad de manera generalizada en su vida diaria.

Horwitz, Horwitz y Cope examinaron algunas de las conductas que caracterizan la ansiedad ante la lengua extranjera, tales como la producción de mensajes más cortos y de menor complejidad que los de sus compañeros, unos niveles bajos de comprensión del *input*, así como la adopción de conductas de evitamiento (faltar a clase, procrastinar...) o, por el contrario, estudiar de manera excesiva. Asimismo, analizaron los rasgos de la personalidad que intervienen en la ansiedad ante la lengua extranjera, tales como la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa.

A fin de evaluar el impacto de la ansiedad en el aprendizaje de segundas lenguas, Horwitz, Horwitz y Cope desarrollaron una escala, la denominada *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*<sup>6</sup> en la que a un grupo de setenta y cinco estudiantes de francés como lengua extranjera de la Universidad de Texas se les proponía una serie de afirmaciones relacionadas con sus experiencias en el aula de idiomas y se les pedía que indicaran si estaban de acuerdo con ellas o no.

---

<sup>6</sup> La versión en inglés de la *FLCAS*, así como su traducción al español, se adjuntan como un anexo a este trabajo.

Horwitz, Horwitz y Cope concluyeron que existía una correlación entre aquellos estudiantes con un nivel alto de ansiedad y la tendencia a identificarse con afirmaciones relacionadas con la aprensión comunicativa o el miedo a la evaluación negativa (miedo a hablar en clase, niveles bajos de comprensión del *input*, miedo a hacer el ridículo frente a la clase, etc.).

Asimismo, los autores concluyeron que entre los estudiantes de lenguas extranjeras es bastante común experimentar ansiedad, al menos, respecto a ciertos aspectos del aprendizaje de otro idioma, por lo que este tipo de ansiedad parece ser un fenómeno relativamente común, si bien no afecta a todos los alumnos en la misma medida.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO Y OBJETIVOS DE LA ENCUESTA

Para realizar la parte empírica de este trabajo decidí aplicar la escala FLCAS desarrollada por Horwitz, Horwitz y Cope entre mis alumnos de Español como Lengua Extranjera.

La encuesta se realizó entre dos grupos de español inicial de la Universidad de Alfred (Nueva York), un *liberal arts college*, es decir, un centro educativo en el que a los alumnos se les exige asistir a clases de diferentes disciplinas, tanto científicas como humanísticas, independientemente de cuál sea su especialización. Para la mayoría de los estudiantes asistir al menos a un semestre de una lengua extranjera resulta un requisito imprescindible para graduarse, por lo que es de esperar que muchos de ellos carezcan de una motivación intrínseca para afrontar el aprendizaje de una segunda lengua. En total, participaron en la encuesta veinticuatro estudiantes de edades comprendidas entre los 18 y los 23 años, que llevaban siete semanas aprendiendo español. Si bien algunos de ellos habían tenido alguna experiencia previa con el idioma a lo largo de su educación secundaria, en general todos comenzaban su aprendizaje como principiantes absolutos.

Mi objetivo al realizar esta encuesta era analizar los resultados obtenidos entre mis alumnos, así como evaluar su ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras sirviéndome de una escala de validez reconocida.

Por otra parte, resulta evidente que mi intención no era llevar a cabo un análisis tan pormenorizado de los resultados como el de estos autores. En primer lugar, y ya que las encuestas eran anónimas para que los estudiantes no se sintieran inhibidos y respondieran con sinceridad, no he podido establecer un correlato entre aquellos estudiantes en los que he observado mayores niveles de ansiedad en la clase de idiomas y sus respuestas en la encuesta (y viceversa).

Por ello, analizaré los resultados desde una perspectiva más global, centrándome en aquellos aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera que parecen causar una mayor o menor ansiedad entre los estudiantes, así como sus sentimientos hacia la clase de español de manera general (*¿Se sienten cómodos en ella? ¿Cuál es su percepción de sí mismos como aprendices? ¿Y de la atmósfera de clase?*).

Asimismo, cabe señalar que los resultados de esta encuesta también me han servido como elemento de evaluación de mi labor docente, ya que me han hecho reflexionar sobre aquellos aspectos con los que los alumnos se sienten cómodos y aquellos que deberían mejorar para que la clase de idiomas sea un entorno agradable y motivador para los estudiantes.

### 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En la siguiente tabla se recogen los resultados globales obtenidos en la encuesta realizada entre los alumnos de español.

Estudio sobre la ansiedad en clase de estudiantes extranjeros		Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		Desacuerdo		Muy en desacuerdo	
		Núm	%	Núm	%	Núm	%	Núm	%	Núm	%
1	No me siento demasiado seguro de mi mismo delante de mi clase de idiomas.	0	0,0	10	41,7	7	29,2	4	16,7	3	12,5
2	No me preocupa cometer errores en clase de idiomas.	3	12,5	8	33,3	6	25,0	7	29,2	0	0,0
3	Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase de idiomas.	1	4,2	5	20,8	11	45,8	7	29,2	0	0,0
4	Me asusta cuando no entiendo lo que el profesor está diciendo en la lengua extranjera.	1	4,2	1	4,2	9	37,5	10	41,7	3	12,5
5	No me importaría para nada asistir a más clases de lenguas extranjeras.	3	12,5	12	50,0	3	12,5	4	16,7	2	8,3
6	Durante la clase de idiomas, me encuentro pensando en cosas que no tienen nada que ver	0	0,0	7	29,2	8	33,3	6	25,0	3	12,5
7	Pienso constantemente que a los otros estudiantes se les dan mejor los idiomas que a mí.	2	8,3	5	20,8	5	20,8	10	41,7	2	8,3
8	Normalmente estoy tranquilo durante los exámenes de mi clase de idiomas.	5	20,8	11	45,8	5	20,8	2	8,3	1	4,2
9	Me da pánico cuando tengo que hablar sin preparación en clase de idiomas.	2	8,3	10	41,7	3	12,5	8	33,3	1	4,2
10	Me preocupan las consecuencias de suspender mi clase de idiomas	8	33,3	9	37,5	1	4,2	2	8,3	4	16,7
11	No entiendo por qué alguna gente se preocupa tanto por las clases de idiomas.	3	12,5	5	20,8	9	37,5	7	29,2	0	0,0
12	En clase de idiomas me puedo poner tan nervioso que se me olvidan cosas que sé.	4	16,7	7	29,2	4	16,7	7	29,2	2	8,3
13	Me da vergüenza salir como voluntario para responder preguntas en mi clase de idiomas.	0	0,0	4	16,7	3	12,5	13	54,2	4	16,7
14	No me pondría nervioso hablando la lengua extranjera con hablantes nativos.	3	12,5	4	16,7	4	16,7	10	41,7	3	12,5
15	Me preocupa cuando no entiendo lo que está corrigiendo el profesor.	3	12,5	2	8,3	7	29,2	10	41,7	2	8,3
16	Aun habiéndome preparado bien para la clase de idiomas, siento ansiedad.	2	8,3	6	25,0	5	20,8	8	33,3	3	12,5
17	A menudo no me apetece ir a mi clase de idiomas.	0	0,0	3	12,5	4	16,7	11	45,8	6	25,0
18	Me siento seguro cuando hablo en la clase de idiomas.	3	12,5	5	20,8	9	37,5	7	29,2	0	0,0
19	Me preocupa que mi profesor de idiomas vaya a corregir cada error que cometa.	0	0,0	1	4,2	5	20,8	12	50,0	6	25,0
20	Siento cómo me late el corazón cuando me van a preguntar en clase de idiomas.	1	4,2	1	4,2	5	20,8	12	50,0	5	20,8
21	Cuanto más estudio para un examen de idiomas, más confuso me siento.	0	0,0	1	4,2	2	8,3	12	50,0	9	37,5
22	No siento presión para prepararme muy bien para mi clase de idiomas.	2	8,3	3	12,5	8	33,3	10	41,7	1	4,2
23	Siempre tengo la sensación de que los otros estudiantes hablan el idioma mejor que yo.	3	12,5	7	29,2	5	20,8	6	25,0	3	12,5
24	Me da mucha vergüenza hablar el idioma delante de otros estudiantes.	2	8,3	9	37,5	4	16,7	5	20,8	4	16,7
25	La clase de idiomas va tan rápido que me preocupa quedarme atrás.	3	12,5	3	12,5	3	12,5	12	50,0	3	12,5
26	Me siento más tenso y nervioso en mi clase de idiomas que en mis otras clases.	2	8,3	6	25,0	2	8,3	9	37,5	5	20,8
27	Me siento nervioso y confuso cuando tengo que hablar en mi clase de idiomas.	1	4,2	5	20,8	5	20,8	10	41,7	3	12,5
28	Cuando estoy yendo a clase de idiomas, me siento muy seguro y relajado.	2	8,3	12	50,0	5	20,8	5	20,8	0	0,0
29	Me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor.	1	4,2	5	20,8	7	29,2	9	37,5	2	8,3
30	Me abruma la cantidad de normas que hay que aprender en una lengua extranjera.	2	8,3	5	20,8	2	8,3	11	45,8	4	16,7
31	Me da miedo que los otros estudiantes se rían de mí cuando hablo en la lengua extranjera	1	4,2	3	12,5	3	12,5	9	37,5	8	33,3
32	Probablemente me sentiría cómodo alrededor de hablantes nativos del idioma/de la lengua	1	4,2	3	12,5	10	41,7	9	37,5	1	4,2
33	Me pongo nervioso cuando el profesor hace preguntas que no me he preparado antes.	3	12,5	7	29,2	5	20,8	6	25,0	3	12,5

En las siguientes tablas analizo los resultados de la encuesta de manera más detallada. En primer lugar, he distribuido las preguntas en función de los temas que se abordaban: *grado de seguridad/comodidad en la clase, relación con los estudiantes, esfuerzo y estudio, relación con hablantes nativos e interacciones en el aula*. Asimismo, he indicado en color rojo la opción escogida por un mayor número de alumnos, en amarillo la segunda opción preferida y en verde, las elegidas por un número menor de estudiantes.

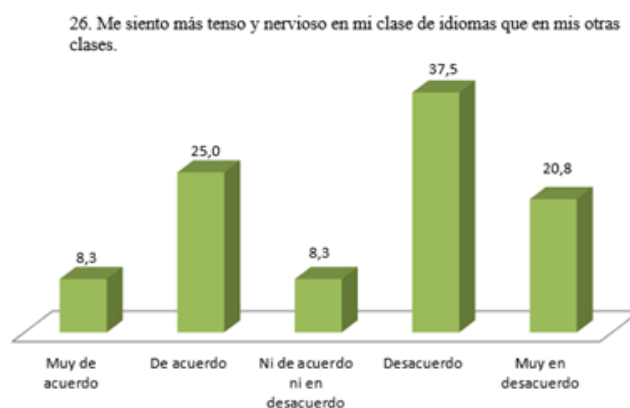
Grado de seguridad/comodidad en la clase		Muy acuerdo		De acuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		Desacuerdo		Muy en desacuerdo	
1	No me siento demasiado seguro de mí mismo delante de mi clase de idiomas.	0	0,0	10	41,7	7	29,2	4	16,7	3	12,5
2	No me preocupa cometer errores en clase de idiomas.	3	12,5	8	33,3	6	25,0	7	29,2	0	0,0
3	Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase de idiomas.	1	4,2	5	20,8	11	45,8	7	29,2	0	0,0
9	Me da pánico cuando tengo que hablar sin preparación en clase de idiomas.	2	8,3	10	41,7	3	12,5	8	33,3	1	4,2
12	En clase de idiomas me puedo poner tan nervioso que se me olvidan cosas que sé.	4	16,7	7	29,2	4	16,7	7	29,2	2	8,3
13	Me da vergüenza salir como voluntario para responder preguntas en mi clase de idiomas.	0	0,0	4	16,7	3	12,5	13	54,2	4	16,7
16	Aun habiéndome preparado bien para la clase de idiomas, siento ansiedad.	2	8,3	6	25,0	5	20,8	8	33,3	3	12,5
18	Me siento seguro cuando hablo en la clase de idiomas.	3	12,5	5	20,8	9	37,5	7	29,2	0	0,0
20	Siento cómo me late el corazón cuando me van a preguntar en clase de idiomas.	1	4,2	1	4,2	5	20,8	12	50,0	5	20,8
26	Me siento más tenso y nervioso en mi clase de idiomas que en mis otras clases.	2	8,3	6	25,0	2	8,3	9	37,5	5	20,8
27	Me siento nervioso y confuso cuando tengo que hablar en mi clase de idiomas.	1	4,2	5	20,8	5	20,8	10	41,7	3	12,5
33	Me pongo nervioso cuando el profesor hace preguntas que no me he preparado antes.	3	12,5	7	29,2	5	20,8	6	25,0	3	12,5

Con respecto a su grado de comodidad o seguridad, parece que los estudiantes se sienten en cierta medida inseguros en la clase de español, al estar el 41,7% de acuerdo con la afirmación “no me siento demasiado seguro de mí mismo delante de mi clase de idiomas”.

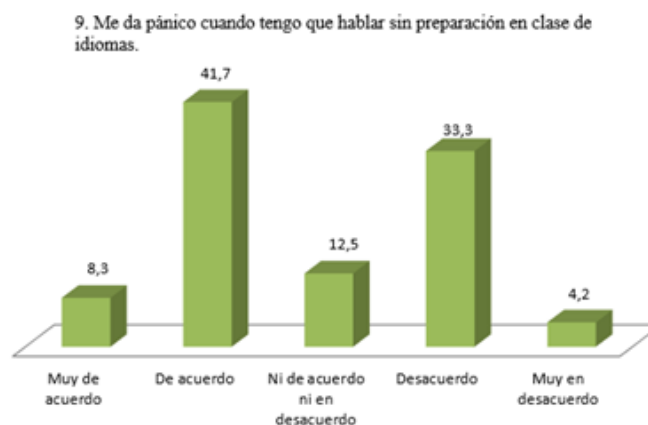
1. No me siento demasiado seguro de mí mismo delante de mi clase de idiomas.



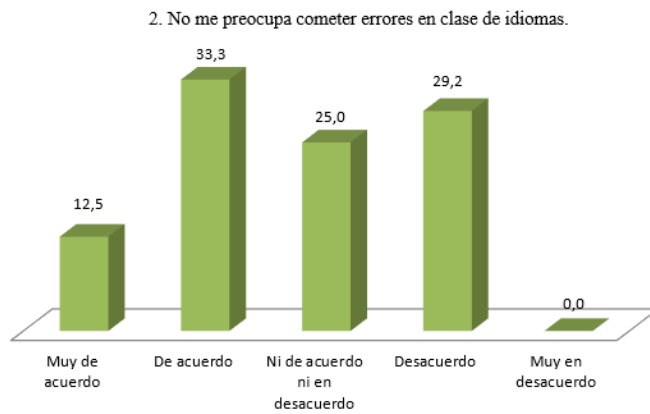
Por otra parte, parece que, en general, su grado de ansiedad y tensión es menor que en otras asignaturas, ya que más de un 58% de los estudiantes estaban en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación “me siento más tenso y nervioso en mi clase de idiomas que en mis otras clases”. Sin embargo, es cierto que una tercera parte de los estudiantes encuestados estaban de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación que, según los estudios realizados por Horwitz, Horwitz y Cope es el mejor discriminador de ansiedad ante la lengua extranjera de toda la escala FLCAS (1985: 130).



La inseguridad, asimismo, es mayor cuando tienen que intervenir sin preparación previa, puesto que la mitad de los alumnos encuestados estaban de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “me da pánico cuando tengo que hablar sin preparación en la clase idiomas.”



También sienten cierto reparo a cometer errores, aunque no les preocupa en exceso. Solo un 29,2% de los estudiantes estaban en desacuerdo con la afirmación “no me preocupa cometer errores en clase de idiomas” y ninguno estaba muy en desacuerdo con ella.

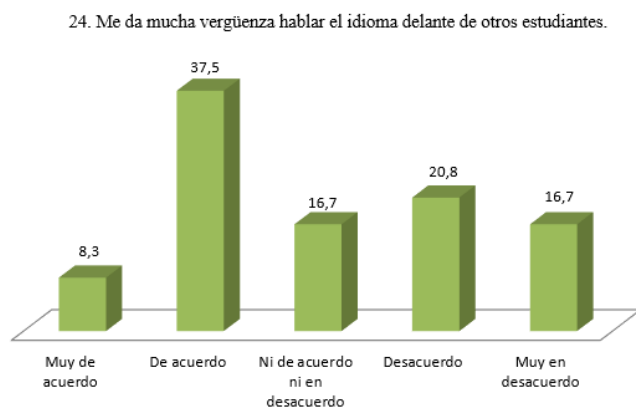


### Relación con los estudiantes de su clase

7	Pienso constantemente que a los otros estudiantes se les dan mejor los idiomas que a mí.	2	8,3	5	20,8	5	20,8	10	41,7	2	8,3
23	Siempre tengo la sensación de que los otros estudiantes hablan el idioma mejor que yo.	3	12,5	7	29,2	5	20,8	6	25,0	3	12,5
24	Me da mucha vergüenza hablar el idioma delante de otros estudiantes.	2	8,3	9	37,5	4	16,7	5	20,8	4	16,7
31	Me da miedo que los otros estudiantes se rían de mí cuando hablo en la lengua extranjera	1	4,2	3	12,5	3	12,5	9	37,5	8	33,3

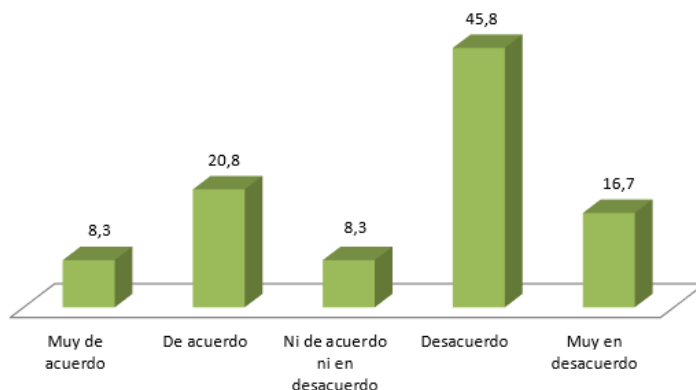
En general, parece que los estudiantes sienten cierto reparo a hablar delante de sus compañeros, pues casi un 46% de los alumnos encuestados estaban de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “me da mucha vergüenza hablar el idioma delante de otros estudiantes”. Por otra parte, también es cierto que un 37,5% estaba en desacuerdo o muy en desacuerdo con dicha afirmación.

Sin embargo, cabe recalcar que esta inseguridad probablemente se deba al hecho de que los estudiantes encuestados aún no se sentían hablantes competentes de español y no a una mala relación con sus compañeros o un ambiente negativo en el aula, pues los alumnos rechazaron de manera mayoritaria (70,8%) la afirmación “me da miedo que los otros estudiantes se rían de mí cuando hablo en la lengua extranjera”.





31. Me da miedo que los otros estudiantes se rían de mí cuando hablo en la lengua extranjera

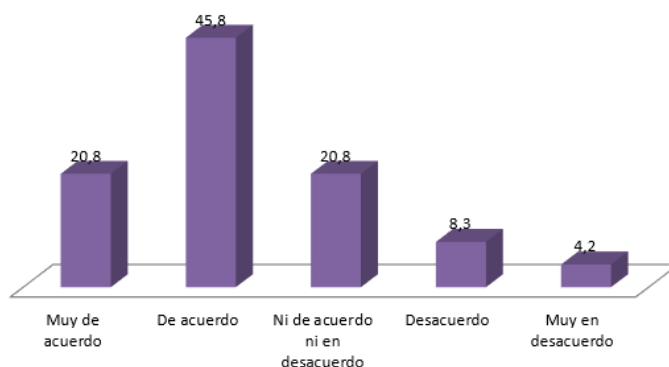


### Esfuerzo y estudio

8	Normalmente estoy tranquilo durante los exámenes de mi clase de idiomas.	5	20,8	11	45,8	5	20,8	2	8,3	1	4,2
10	Me preocupan las consecuencias de suspender mi clase de idiomas	8	33,3	9	37,5	1	4,2	2	8,3	4	16,7
21	Cuanto más estudio para un examen de idiomas, más confuso me siento.	0	0,0	1	4,2	2	8,3	12	50,0	9	37,5
25	La clase de idiomas va tan rápido que me preocupa quedarme atrás.	3	12,5	3	12,5	3	12,5	12	50,0	3	12,5
30	Me abruma la cantidad de normas que hay que aprender en una lengua extranjera.	2	8,3	5	20,8	2	8,3	11	45,8	4	16,7

Los estudiantes encuestados parecen afrontar los exámenes de español con tranquilidad, ya que dos terceras partes de la clase estaban de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “normalmente estoy tranquilo durante los exámenes de mi clase de idiomas”.

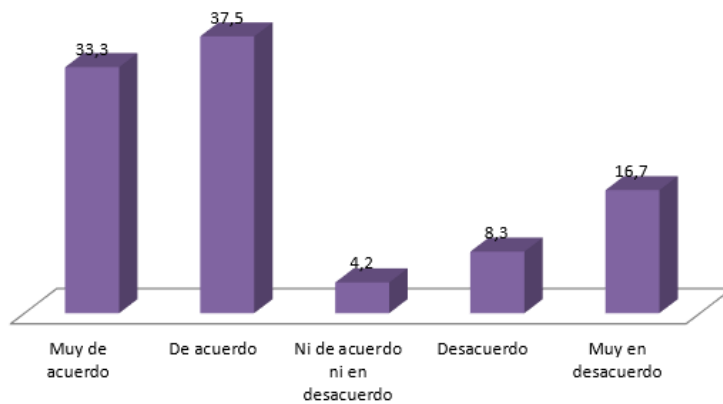
8. Normalmente estoy tranquilo durante los exámenes de mi clase de idiomas.



Asimismo, reconocen que a mayor nivel de estudio mayor tranquilidad, puesto que 87,5% de los estudiantes discrepaba de la afirmación “cuanto más estudio para un examen de idiomas, más confuso me siento”.

Por otra parte, sí les preocupa la posibilidad de suspender. Un 70,8 % de los estudiantes estaban de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “me preocupan las consecuencias de suspender mis clases de idiomas”. Esta preocupación es comprensible, puesto que en la universidad de Alfred los estudiantes deben cursar (y aprobar) un idioma extranjero como requisito necesario para poder graduarse.

10. Me preocupan las consecuencias de suspender mi clase de idiomas

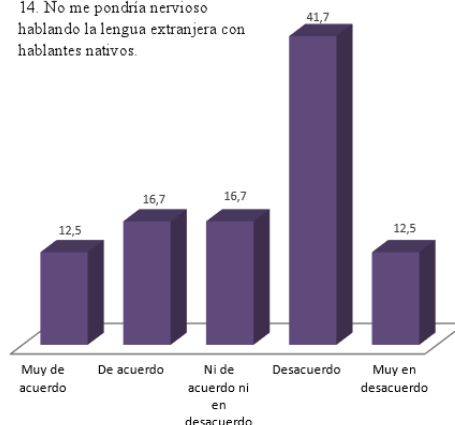


### Relación con hablantes nativos

14	No me pondría nervioso hablando la lengua extranjera con hablantes nativos.	3	12,5	4	16,7	4	16,7	10	41,7	3	12,5
32	Probablemente me sentiría cómodo alrededor de hablantes nativos del idioma/de la lengua.	1	4,2	3	12,5	10	41,7	9	37,5	1	4,2

A la hora de hablar español con hablantes nativos los estudiantes no se muestran excesivamente confiados. Más de la mitad de los alumnos encuestados (54,2%) se mostraba en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación “no me pondría nervioso hablando la lengua extranjera con hablantes nativos”.

14. No me pondría nervioso hablando la lengua extranjera con hablantes nativos.



Asimismo, solo un 16,7% estaba de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “probablemente me sentiría cómodo alrededor de hablantes nativos del idioma”. Un mismo número de estudiantes (diez, el 41,7% de los alumnos) se mostraban, o bien ambivalentes, o bien en desacuerdo con dicha afirmación.

Estos datos resultan algo sorprendentes, dado que los estudiantes interactuaban a diario con una profesora nativa. Además, a lo largo del semestre tuvieron que participar en un “intercambio virtual” con estudiantes de la Universidad de Monterrey (México) y muchos de los estudiantes recurrieron a plataformas como *Skype* o *Facetime*, donde uno habla en tiempo real con sus interlocutores, para mantenerse en contacto con sus compañeros.

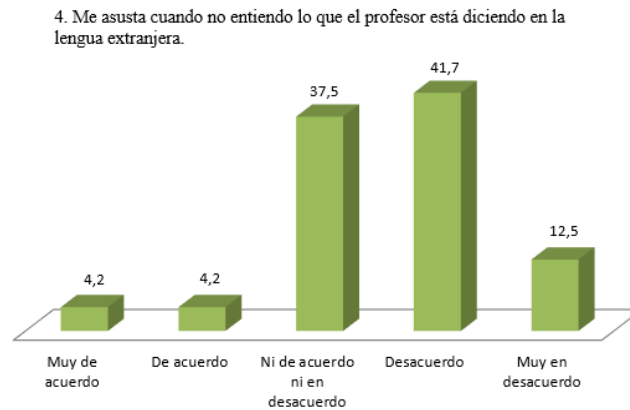
Puede que estas respuestas se deban al hecho de que, en el momento en que participaron en la encuesta, los alumnos llevaban estudiando español durante menos de dos meses y aún no se sentían demasiado confiados. Otra posibilidad es que, puesto que cursar una clase de lenguas extranjeras es un requisito necesario para poder graduarse en su universidad, muchos de los estudiantes encuestados carecieran de la *motivación integradora* de la que hablaba Gardner, que les llevaría a querer integrarse en una determinada comunidad de hablantes de la lengua extranjera e interactuar con ellos.

### Interacciones en el aula

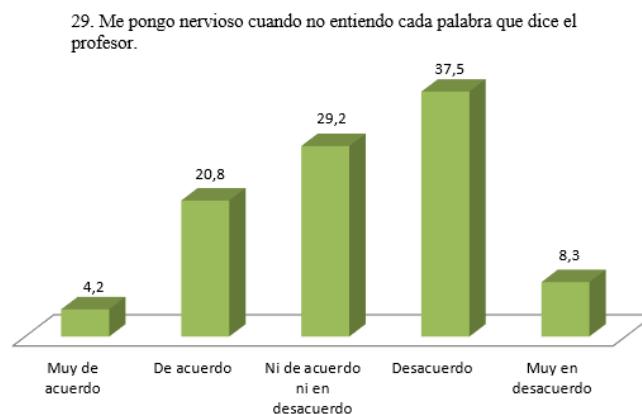
4	Me asusta cuando no entiendo lo que el profesor está diciendo en la lengua extranjera.	1	4,2	1	4,2	9	37,5	10	41,7	3	12,5
5	No me importaría para nada asistir a más clases de lenguas extranjeras.	3	12,5	12	50,0	3	12,5	4	16,7	2	8,3
6	Durante la clase de idiomas, me encuentro pensando en cosas que no tienen nada que ver con la asignatura.	0	0,0	7	29,2	8	33,3	6	25,0	3	12,5
11	No entiendo por qué alguna gente se preocupa tanto por las clases de idiomas.	3	12,5	5	20,8	9	37,5	7	29,2	0	0,0
15	Me preocupa cuando no entiendo lo que está corrigiendo el profesor.	3	12,5	2	8,3	7	29,2	10	41,7	2	8,3
17	A menudo no me apetece ir a mi clase de idiomas.	0	0,0	3	12,5	4	16,7	11	45,8	6	25,0
19	Me preocupa que mi profesor de idiomas vaya a corregir cada error que cometa.	0	0,0	1	4,2	5	20,8	12	50,0	6	25,0
22	No siento presión para prepararme muy bien para mi clase de idiomas.	2	8,3	3	12,5	8	33,3	10	41,7	1	4,2
28	Cuando estoy yendo a clase de idiomas, me siento muy seguro y relajado.	2	8,3	12	50,0	5	20,8	5	20,8	0	0,0
29	Me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor.	1	4,2	5	20,8	7	29,2	9	37,5	2	8,3

En general, los estudiantes parecen sentirse a gusto con las interacciones comunicativas y con las correcciones por parte de la profesora. Solo dos de los veinticuatro

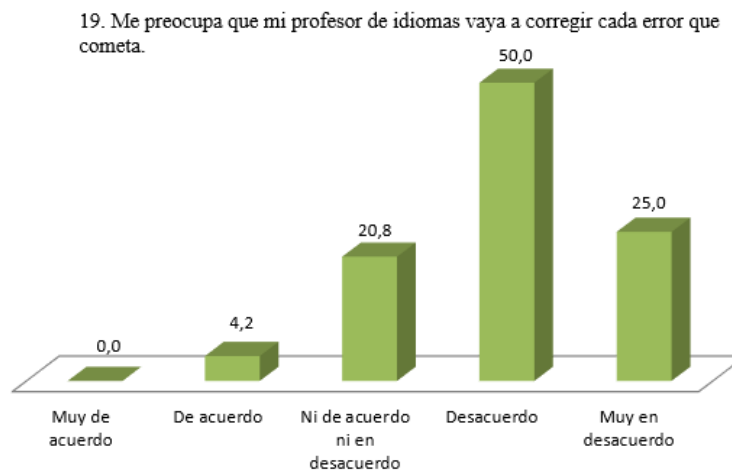
alumnos encuestados afirman sentirse asustados cuando no entienden lo que el profesor está diciendo en la lengua extranjera.



Casi un 46% de los estudiantes afirman no sentirse nerviosos cuando no entienden cada palabra que dice el profesor, mientras que un 29,2% se muestran ambivalentes ante esta afirmación.

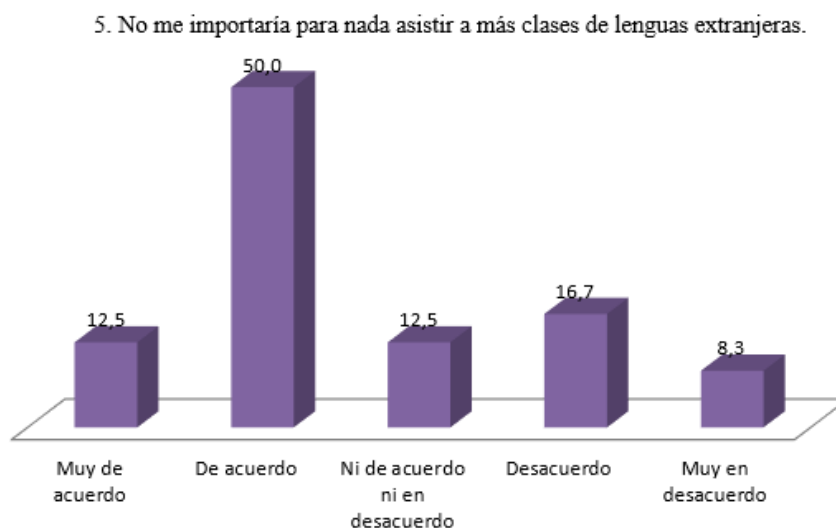


Asimismo, solo a un alumno le preocupa que su profesor de idiomas “vaya a corregir cada error que cometa”, mientras que tres cuartas partes de los estudiantes encuestados se muestran en desacuerdo o muy en desacuerdo con esa afirmación.



Finalmente, los alumnos encuestados parecen valorar de manera positiva la experiencia de asistir a clase de un idioma extranjero, dado que el 70,8% de los estudiantes se muestran en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación “a menudo no me apetece ir a mi clase de idiomas.”.

Asimismo, el 62,5% de ellos afirman estar de acuerdo o muy de acuerdo con el enunciado “no me importaría para nada asistir a más clases de lenguas extranjeras”.



Una vez analizados los resultados de la encuesta, me gustaría centrarme en la información que esta nos aporta sobre los dos principales factores que pretendía observar a la hora de realizarla, es decir, qué elementos parecer provocar una mayor ansiedad en los alumnos de la muestra y cuál es su actitud hacia la clase de español.

En términos generales, parece que uno de los aspectos que más ansiedad e inseguridad provoca entre los alumnos encuestados es el hecho de tener que hablar en la lengua meta sin ningún tipo de preparación previa, ya que la mitad de los estudiantes se mostraron de acuerdo con la afirmación “me da pánico cuando tengo que hablar sin preparación en la clase de idiomas”. Asimismo, el 41,7% de los alumnos se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo con el enunciado “me pongo nervioso cuando el profesor hace preguntas que no me he preparado antes”.

Los estudiantes encuestados se sienten, además, inseguros a la hora de comunicarse en la lengua extranjera con hablantes nativos, puesto que el 54,2% de ellos se muestran en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación “no me pondría nervioso hablando la lengua extranjera con hablantes nativos”.

Estos resultados son comprensibles si tenemos en cuenta que la encuesta se realizó cuando los estudiantes llevaban apenas dos meses aprendiendo español, ya que es lógico que el tener que hablar de manera espontánea o con un hablante nativo cause cierta inseguridad a alguien que acaba de comenzar a aprender el idioma.

Por otra parte, también cabe señalar que los estudiantes, en general, se comparan de manera negativa a la hora de hablar español con respecto a sus compañeros. El 41,7% afirma no sentirse demasiado seguros de sí mismos en la clase de idiomas, el 45,8% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “me da mucha vergüenza hablar el idioma delante de otros estudiantes” y el 41,7% considera que “los otros estudiantes hablan el idioma mejor que yo”.

Por último, otro elemento ansiógeno entre los alumnos de la muestra son las posibles consecuencias que acarrearía suspender su clase de idiomas, algo que preocupa al 70,8% de los estudiantes. Como ya he explicado anteriormente, se trata de un resultado predecible si tenemos en cuenta que aprobar una clase de lenguas extranjeras es un requisito para poder graduarse en la Universidad de Alfred.

Finalmente, cabría destacar que, pese a experimentar ciertas inseguridades y temores, en general la actitud de los alumnos encuestados hacia la clase de lenguas extranjeras es bastante positiva. El 52,5% de ellos se mostraron de acuerdo con la afirmación “no me importaría para nada asistir a más clases de lenguas extranjeras” y el 70,8% se mostró en desacuerdo o muy en desacuerdo con el enunciado “a menudo no me apetece ir a mi clase de idiomas”.

De hecho, parece que la clase de español es aquella en la que la mayoría de los alumnos encuestados experimentan una menor ansiedad y nerviosismo, si tenemos en cuenta que el 58,3% de ellos afirmaron sentirse en desacuerdo o muy en desacuerdo con el enunciado “me siento más tenso y nervioso en mi clase de idiomas que en mis otras clases”.

## CONCLUSIONES

Cuando comencé a investigar y a elaborar este trabajo poco imaginaba que yo misma iba a experimentar algunos de los obstáculos para el aprendizaje que abordo en él. Creo que, si bien apenas he experimentado ansiedad ante las lenguas extranjeras (como Licenciada en Filología Inglesa, los idiomas y, en concreto el inglés, siempre me han apasionado) sí puedo comprender las dificultades a las que, a menudo, se enfrentan los estudiantes. Es obvio que no somos inmunes, ni siquiera aquellos que llevamos años estudiando, a experimentar cómo los factores afectivos pueden desempeñar un papel clave en nuestro proceso de aprendizaje.

Por ello, ahora que comienzo mi tarea como profesora de lenguas extranjeras, soy cada vez más consciente de la importancia de crear un ambiente de clase lo más agradable posible, en el que los errores, la incertidumbre y la inseguridad no creen una sensación de miedo o ansiedad en mis alumnos.

Considero, por lo tanto, que resulta imprescindible abordar estos factores en la formación de los futuros docentes. A mi modo de ver, los aspectos afectivos son determinantes a la hora de lograr un buen clima de aula y favorecer el aprendizaje de nuestros alumnos. De poco o nada sirve que seamos expertos en la disciplina que vamos a impartir si no sabemos transmitir esos conocimientos de manera efectiva a nuestros estudiantes, motivándoles en su aprendizaje, tratando de minimizar los pensamientos limitadores y fomentando su autonomía y autoestima.

Esto se hace aún más necesario a la hora de enseñar una lengua extranjera ya que, como hemos visto a lo largo de este trabajo, constituye una de las situaciones de aprendizaje en la que los estudiantes suelen experimentar una mayor ansiedad y en la que el autoconcepto del alumno se ve más amenazado.

Me gustaría destacar que la realización de este trabajo me ha servido, no solo para aprender algo más sobre los aspectos afectivo-motivacionales y su influencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también para reflexionar sobre mi tarea como docente, que ahora comienza, de una manera más crítica y fundamentada, tratando de aplicar las estrategias mencionadas para hacer del aula de idiomas un espacio donde los

estudiantes se sientan cómodos interactuando con sus compañeros y su profesora, donde los sentimientos como el miedo o la ansiedad se reduzcan al máximo posible y donde el trabajo y el esfuerzo diarios se valoren y se recompensen.

Espero saber hacerlo bien.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AOKI, N. (2000). La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno. En ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 159-171.

ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (2000). Mapa del terreno. En ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 19-41.

DÖRNYEI, Z. y MALDEREZ, A. (2000). El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. En ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 173-187.

DWECK, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.

EHRMAN, M. (2000). Los límites del ego y la tolerancia de la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas. En ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 87-104.

OXFORD, R. L. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 77-86.

RICCI, M. C. (2013). *Mindsets in the Classroom. Building a Culture of Success and Student Achievement in Schools*. Waco: Prufrock.

STEEL, P. (2011). *Procrastinación: Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. Madrid: Debolsillo.

UNDERHILL, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 143-158.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

ARNOLD MORGAN, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de español segunda lengua a personas inmigradas*. Recuperado el 4 de marzo de 2016, 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)

DWECK, C. S. (1999). Caution – Praise Can Be Dangerous. *American Educator*. Recuperado el 4 de marzo de 2016 de: <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/PraiseSpring99.pdf>

FERRARI, J. R., JOHNSON, J. L. y McCOWN, W. (1995). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. Recuperado el 4 de marzo de 2016 de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Lu4r0H\\_wcVcC&oi=fnd&pg=PA1&dq=procrastination&ots=-gZcr8GycV&sig=nCHh3c7u6-LJSSM9RtyiTkan76k#v=onepage&q=procrastination&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Lu4r0H_wcVcC&oi=fnd&pg=PA1&dq=procrastination&ots=-gZcr8GycV&sig=nCHh3c7u6-LJSSM9RtyiTkan76k#v=onepage&q=procrastination&f=false)

GARDNER, R. C. (1985). The Socio-Educational Model: Focus on an Empirical Foundation. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Recuperado el 4 de marzo de 2016 de: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>

GARDNER, R. C. (2006). Motivation and Second Language Acquisition. Recuperado el 14 de julio de 2016 de: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAINALK.pdf>

HORWITZ, K. E., HORWITZ, M.B., COPE J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70. Recuperado el 4 de marzo de 2016 de: <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/foreign%20language%20classroom%20anxiety.pdf>

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Marco Común Europeo de Referencia*. Madrid. Recuperado el 4 de marzo de 2016 de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

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, 9. Recuperado el 3 de marzo de 2016 de:

[http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/JIMENEZ\\_L.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/JIMENEZ_L.html)

KRASHEN, S. D. (2009). Second Language Acquisition Theory. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Recuperado el 3 de marzo de 2016 de: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

LÓPEZ FERNÁNDEZ, J. (2004). La destreza oral y la ansiedad específica en el aula de idiomas. *Boletín de la Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 31. Recuperado el 3 de marzo de 2016 de: <http://www.aselered.org/pdfs/boletin31.pdf>

MUELLER, C. M. y DWECK, C. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75. Recuperado el 3 de marzo de 2016 de: [http://www.itari.in/categories/ability\\_to\\_learn/praise\\_for\\_intelligence\\_can\\_undermine\\_childrens.pdf](http://www.itari.in/categories/ability_to_learn/praise_for_intelligence_can_undermine_childrens.pdf)

WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92. Recuperado el 3 de marzo de 2016 de: <http://mina.education.ucsb.edu/janeconoley/ed197/documents/weinerAnattributionaltheory.pdf>

## **ANEXOS**

## **Foreign Language Classroom Anxiety Scale**

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

**1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**2. I don't worry about making mistakes in language class.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**8. I am usually at ease during tests in my language class.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**17. I often feel like not going to my language class.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**18. I feel confident when I speak in foreign language class.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**21. The more I study for a language test, the more confused I get.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I**

**do.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.**

Strongly agree    Agree    Neither agree nor disagree    Disagree    Strongly disagree

**1. No me siento demasiado seguro de mí mismo delante de mi clase de idiomas.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**2. No me preocupa cometer errores en clase de idiomas.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**3. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase de idiomas.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**4. Me asusta cuando no entiendo lo que el profesor está diciendo en la lengua extranjera.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**5. No me importaría para nada asistir a más clases de lenguas extranjeras.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**6. Durante la clase de idiomas, me encuentro pensando en cosas que no tienen nada que ver con la asignatura.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**7. Pienso constantemente que a los otros estudiantes se les dan mejor los idiomas que a mí.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**8. Normalmente estoy tranquilo durante los exámenes de mi clase de idiomas.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**9. Me da pánico cuando tengo que hablar sin preparación en clase de idiomas.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**10. Me preocupan las consecuencias de suspender mi clase de idiomas.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo



**11. No entiendo por qué alguna gente se preocupa tanto por las clases de idiomas.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**12. En clase de idiomas me puedo poner tan nervioso que se me olvidan cosas que sé.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**13. Me da vergüenza salir como voluntario para responder preguntas en mi clase de idiomas.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**14. No me pondría nervioso hablando la lengua extranjera con hablantes nativos.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**15. Me preocupa cuando no entiendo lo que está corrigiendo el profesor.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**16. Aun habiéndome preparado bien para la clase de idiomas, siento ansiedad.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**17. A menudo no me apetece ir a mi clase de idiomas.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**18. Me siento seguro cuando hablo en la clase de idiomas.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**19. Me preocupa que me profesor de idiomas vaya a corregir cada error que cometa.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**20. Siento cómo me late el corazón cuando me van a preguntar en clase de idiomas.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**21. Cuanto más estudio para un examen de idiomas, más confuso me siento.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**22. No siento presión para prepararme muy bien para mi clase de idiomas.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**23. Siempre tengo la sensación de que los otros estudiantes hablan el idioma mejor que yo.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**24. Me da mucha vergüenza hablar el idioma delante de otros estudiantes.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**25. La clase de idiomas va tan rápido que me preocupa quedarme atrás.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**26. Me siento más tenso y nervioso en mi clase de idiomas que en mis otras clases.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**27. Me siento nervioso y confuso cuando tengo que hablar en mi clase de idiomas.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**28. Cuando estoy yendo a clase de idiomas, me siento muy seguro y relajado.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**30. Me abruma la cantidad de normas que hay que aprender en una lengua extranjera.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**31. Me da miedo que los otros estudiantes se rían de mí cuando hablo en la lengua extranjera.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**32. Probablemente me sentiría cómodo alrededor de hablantes nativos del idioma.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo

**33. Me pongo nervioso cuando el profesor hace preguntas que no me he preparado antes.**

Muy de acuerdo    De acuerdo    Ni de acuerdo ni en desacuerdo    En desacuerdo  
Muy en desacuerdo