

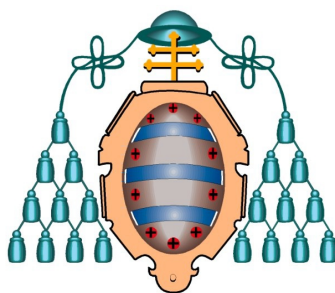
UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)

***Emociones y aprendizaje.  
La dimensión socio-afectiva en la enseñanza de  
lenguas extranjeras***

**AUTORA: MARÍA DEL CARMEN PARRA QUIÑONES  
TUTORA: Dra. ISABEL IGLESIAS CASAL**

Julio de 2014



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)

---

***Emociones y aprendizaje.  
La dimensión socio-afectiva en la enseñanza de  
lenguas extranjeras***

---

**AUTORA: : MARÍA DEL CARMEN PARRA QUIÑONES  
TUTORA: Dra. ISABEL IGLESIAS CASAL**

Fdo.: María del Carmen Parra Quiñones

Fdo.: Dra. Isabel Iglesias Casal

*[...] se ha hecho evidente que cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene una utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía. Al fin y al cabo, las personas no son ordenadores.*

(Howard Gardner, 1999: 89)

Quisiera agradecer a mi tutora, la Dra. Isabel Iglesias Casal, brindarme su ayuda y orientación durante la realización del presente trabajo.

Asimismo, agradezco a Lope el ánimo y el apoyo incondicional ofrecido, y a mis padres, Diego y M<sup>a</sup> del Carmen, por hacer de mí la persona que actualmente soy. Gracias por toda vuestra confianza y por haber creído en mi desde el principio, sin vosotros este trabajo no hubiera sido posible.

## ÍNDICE

<b>Agradecimientos .....</b>	<b>I</b>
<b>Índice .....</b>	<b>II</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
<b>PARTE I</b>	
<b>1. El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras .....</b>	<b>10</b>
<b>2. Principales factores afectivos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje .....</b>	<b>13</b>
2.1 La ansiedad.....	14
2.1.1 Desencadenantes.....	15
2.1.2 Efectos y tipos de afrontamiento.....	16
2.1.3 Relación con el lenguaje.....	17
2.1.4 Evaluación y estrategias de intervención.....	18
2.2 La extroversión y la introversión.....	22
2.3 El autoconcepto y la autoestima.....	25
2.3.1 Autoconcepto.....	25
2.3.2 Autoestima.....	27
2.3.3 Patrones de pensamientos desadaptativos.....	29
2.3.4 Autocompetencia.....	31
2.4 Las actitudes y las creencias.....	32
<b>3. El esfuerzo emocional de enseñar .....</b>	<b>36</b>
3.1 Síndrome <i>Burnout</i> en la profesión docente.....	37
<b>PARTE II</b>	
<b>4. La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras .....</b>	<b>42</b>
4.1 Concepto de motivación.....	43
4.2 Perspectivas de estudio de la motivación.....	44
4.2.1 Perspectiva psicológico social.....	45
4.2.2 Perspectiva cognitiva.....	48
4.2.3 Nuevas perspectivas.....	50
<b>5. Motivación y cognición .....</b>	<b>52</b>
<b>6. Tipos de motivación .....</b>	<b>57</b>
6.1 Motivación intrínseca vs. extrínseca.....	57

<b>7. La motivación hacia la lengua extranjera en entornos formales de aprendizaje .....</b>	<b>61</b>
7.1 El papel del profesor en la motivación.....	62
7.2 Incidencias motivacionales en los métodos de enseñanza.....	63
7.3 Factores instruccionales en el aula para incentivar la motivación.....	64
<b>PARTE III</b>	
<b>8. Propuesta de actividades .....</b>	<b>70</b>
8.1 Actividad nº1: <i>Cooperación</i> .....	71
8.2 Actividad nº2: <i>Material auténtico</i> .....	72
8.3 Actividad nº3: <i>Choque cultural</i> .....	75
8.4 Actividad nº4: <i>Competencia</i> .....	81
8.5 Reflexiones.....	82
<b>Conclusiones .....</b>	<b>84</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>91</b>

## INTRODUCCIÓN

Desde mi experiencia académica, valoro sumamente el atender las necesidades específicas de cada uno de los alumnos, entendidas como variables personales y estrategias metodológicas adoptadas por cada uno de ellos. Si bien es cierto que a la figura del profesor se le atribuyen demandas a las que hacer frente, tales como adecuarse a las preferencias de estilo cognitivo del alumnado, no debe caer en el olvido que al alumno no le caracterizan solo conocimientos, sino también afectos. Nuestras aulas no son un mero espacio vacío en el que depositar conocimientos. Muy por el contrario, en él se albergan historias particulares y colectivas, que hacen de cada alumno un sujeto activo que actúa de acuerdo a sus estados afectivos.

En base a la premisa anterior, desarrollamos el presente trabajo dedicado al componente afectivo-emocional en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). La adquisición de segundas lenguas o LE se halla envuelta en un tejido de factores ambientales e individuales que, no en pocas ocasiones, obstaculizan el proceso de enseñanza, lo que conlleva una disparidad de ritmos, niveles y déficits en el aprendizaje. La estrecha relación que la lingüística aplicada ha mantenido con la tradición analítica de la psicología científica, ha potenciado que los estudios de las diferencias individuales se centren principalmente en los factores cognitivos. Por consiguiente, los factores afectivos, como posibles responsables del aprendizaje, han sido tenidos en cuenta en fechas recientes. Tomemos como ejemplo las palabras de José C. Núñez y Soledad González-Pumariega (citado en García y Doménech 2002: 25) al respecto:

Para aprender es imprescindible *poder* hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario *querer* hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales).

Nuestro sentido común nos invita a pensar que existe una mayor probabilidad de aprendizaje cuando queremos aprender, motivo por el cual los docentes seguramente señalarán la motivación como el factor de mayor influencia en el aprendizaje.

Siguiendo a Francisco J. Lorenzo (2004: 322) «la motivación, al relacionarse directamente con el rendimiento y éste con la eficacia de la enseñanza y los niveles de aprendizaje, está llamado a ocupar un puesto ordinario como perspectiva de investigación». En virtud de ello, las actuaciones del profesorado deberán estar dirigidas a evitar los fracasos que experimenten sus alumnos, no tanto por sus aptitudes, como por su falta de motivación, eludiendo el desarrollo de creencias de falta de competencia, bajas expectativas de logro, escasa implicación en las tareas y bajo rendimiento escolar.

En cuanto a la distribución del trabajo elaborado, la constituyen tres partes bien diferenciadas: en la primera de ellas, abordaremos el componente afectivo en el proceso enseñanza-aprendizaje, ofreciendo en primer lugar una contextualización histórica del tema que nos atañe. Seguidamente, analizaremos los principales factores relacionados con la afectividad que influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como son: la *ansiedad*, la *extroversión/introversión*, el *autoconcepto*, la *autoestima*, las *actitudes* y las *creencias*. En la segunda parte, dirigiremos el foco de atención a uno de los componentes que más influencia ejerce en el ámbito educativo: la *motivación*. Examinaremos por un lado su dimensión conceptual y las distintas perspectivas de análisis adoptadas y por otro la diversidad tipológica de motivación existente, así como su implicación en contextos formales de aprendizaje. Por último, el tercero de los apartados está dedicado a la propuesta de actividades realizadas en el aula con el objetivo de crear una atmósfera estimulante y no-amenazadora, y de ese modo incentivar la motivación por parte del alumnado.

Nuestro fin o propósito no radica en considerar la afectividad como vía de solución a todos los problemas surgidos en el proceso de aprendizaje. Tampoco en despreocuparnos de los aspectos cognitivos. Se encuentra, sin embargo, en concienciar a los profesionales de la enseñanza de idiomas de la importancia otorgada a los aspectos afectivos como elementos que afectan al aprendizaje de nuestros alumnos. Adrian Underhill (citado en Arnold 2000: 14) comenta al respecto que «los profesores que afirman que no les corresponde tener en cuenta estos fenómenos pueden desaprovechar algunos de los ingredientes esenciales que contribuyen al control del aprendizaje eficaz». Detrás de cualquier método que empleemos en el aula, se encuentran personas a las que va dirigido, en las cuales el componente afectivo estará presente desde el inicio del proceso enseñanza-aprendizaje, como comprobaremos en las siguientes páginas.



# **PARTE I**

# 1

## EL COMPONENTE AFECTIVO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

La presente cita pertenece al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001: 103), uno de nuestros principales documentos de referencia teórica y práctica en el ámbito de la Lingüística Aplicada en la enseñanza de las lenguas. Queda constatado de ese modo, la importancia de la cuestión planteada en el presente trabajo: no olvidarnos de que las aulas no son espacios vacíos, sino que están llenas de conocimiento y afectividad.

Nos ocuparemos de la afectividad en su sentido más amplio, y siguiendo a Jane Arnold y Douglas Brown (2000: 19) entenderemos por este término «los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado del ánimo o de la actitud que condicionan la conducta». No obstante, no es una definición concluyente ni única al respecto, existiendo otras posibilidades de acotamiento terminológico como el ofrecido por el *Diccionario de términos clave de ELE* en la página web del Centro Virtual Cervantes:

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

Contrariamente a la bibliografía tradicional sobre la adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas, que negaba la dimensión afectiva, la literatura actual enfatiza la necesidad de considerar ambas dimensiones, afecto y cognición, para un adecuado y efectivo proceso de aprendizaje, pues como señala Jane Arnold (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. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.

En las últimas décadas se ha intentado comprender la relación existente entre la afectividad y el éxito en el aprendizaje de una lengua no materna. Mencionaremos, en primer lugar, el surgimiento de enfoques psicológicos entre los años 60 y 70 a modo de reacción contra el conductismo y el cognitivismo. Estos enfoques, llamados humanísticos, consideran como objetivo del ámbito educativo el contribuir al desarrollo de los alumnos como individuos y a la consecución de la autorrealización como personas. Así Ernest Hilgard (196: 267) puntualizó que toda teoría cognoscitiva de aprendizaje debería contemplar un espacio para la dimensión afectiva: «Las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serán rechazadas a menos que se asigne una función a la afectividad».

Posteriormente, Kenneth Chastain (1975) se cuestionaba cuáles eran aquellas características afectivas influyentes en el aprendizaje y cómo ejercían su influencia. Dicho autor declara que la afectividad tiene tanto peso en el aprendizaje como las habilidades cognitivas, esbozando, desde entonces, la posibilidad de que las actitudes y características individuales de los estudiantes tengan un efecto decisivo en el proceso de aprendizaje de los mismos.

En la misma época, John H. Schumann (1975) ofrece las conclusiones obtenidas tras un estudio sobre las actitudes de los estudiantes de francés como lengua extranjera y su influencia en el aprendizaje. En ellas, se constata como los aprendientes más exitosos eran los que mostraban una actitud positiva hacia el aprendizaje del francés, hacia el curso y hacia el profesor, mientras que aquellos que experimentaron ansiedad en el aula no demostraron igual dominio de la lengua.

En las últimas décadas del pasado siglo, ha ido en aumento el interés por parte de los investigadores respecto a las variables afectivas que influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una posible contribución a este cambio de perspectiva de estudio puede ser la tendencia adoptada en la enseñanza de idiomas al situar al aprendiz en una posición central. La cita de Marta Baralo (1998: 57) nos clarifica dicha hipótesis:

Para que la adquisición tenga lugar y que funcionen los datos de entrada comprensibles [...] es necesario que las condiciones afectivas sean óptimas, es decir, que el que adquiera la LE esté fuertemente motivado, que tenga confianza y seguridad en sí mismo y que no esté ansioso. Cuando no se cumplen estas condiciones, los aprendices están a la defensiva, el filtro afectivo está alto, y los datos de entrada no funcionan, esto es, no desencadenan la adquisición.

Por otro lado, la gran influencia de la *Hipótesis del Filtro Afectivo* de Stephen D. Krashen<sup>1</sup> dejó su huella en la metodología y la teoría de la enseñanza de lenguas que fueron desarrolladas en la década de los 80, como la *Sugestopedia*, el *Método Natural* o el *Aprendizaje del Idioma en Comunidad*, enfatizando la necesidad de concebir un ambiente positivo y relajado en las aulas para un aprendizaje eficaz de lenguas extranjeras.

La importancia que ha alcanzado el estudio de los factores afectivos en el campo de la enseñanza se explica mediante el hecho de que a pesar de contar con las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos, el esfuerzo puede resultar inútil debido a las reacciones negativas que pueden acompañar al aprendizaje (Jane Arnold, 2000). De igual modo, dicha autora apuesta por la importancia de comprender la función que la afectividad cumple en el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas por dos motivos: en primer lugar, ya que atender a los factores afectivos en el aula puede lograr mayor eficacia en el aprendizaje de la lengua objeto de estudio, por lo que es necesario tanto solucionar los problemas causados por las emociones negativas, como crear emociones positivas<sup>2</sup>; en segundo lugar, porque puede contribuir a educar a los alumnos a vivir de una forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad, para lo cual, hay que interesarse por sus necesidades tanto cognitivas como afectivas.

Tras estas pinceladas sobre el contexto histórico del tema que nos atañe, nos adentraremos en el análisis de los principales factores afectivos en el aprendizaje.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con la hipótesis del filtro afectivo, las actitudes o estados emocionales del alumno pueden inhibir el proceso de adquisición. Para mantener el filtro afectivo lo más bajo posible hay que procurar que la motivación sea alta, que la ansiedad se reduzca al mínimo y que el alumno confíe en sí mismo.

<sup>2</sup> Según Daniel Goleman (2005), la mayoría de las emociones se consideran, por lo general, negativas y, consecuentemente, perniciosas para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Motivo por el cual, coincidimos con Jane Arnold y Douglas Brown (2000) al afirmar que el hecho de estimular la empatía, la autoestima, la motivación y otras variables emocionales positivas facilita el proceso de aprendizaje de un idioma.

## PRINCIPALES FACTORES AFECTIVOS IMPLICADOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En esta sección del trabajo haremos un recorrido por los principales factores afectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, indagando las diversas maneras en las que la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras se ve influenciada por la afectividad.

Empezaremos por esclarecer los diversos factores que entran en juego en la relación afecto-adquisición, algunos de los cuales desarrollaremos más ampliamente en nuestra investigación:

8. **Factores individuales:** desde la premisa de la influencia directa de los rasgos individuales de personalidad de nuestros alumnos y el proceso de adquisición de una lengua extranjera, nos encontramos con efectos tanto positivos como negativos, siendo los más relevantes la ansiedad, la inhibición, la introversión/extroversión, la autoestima, la motivación y los estilos de aprendizaje.
9. **Factores de relación:** tanto el uso, como el aprendizaje de la lengua son un proceso transaccional. Jane Arnold (2000: 35) define dicha transacción como «el acto de salir de uno mismo para llegar a los otros y, como tal, está últimamente ligado al ser emocional del alumno». Entre este tipo de factores debemos considerar la empatía, las transacciones en el aula y los procesos interculturales.

Antes de empezar a analizar dimensiones afectivas concretas, ofreceremos una segunda clasificación, establecida por Francisco J. Lorenzo (citado en Jiménez 2005: 27), por la claridad conceptual que nos aporta. Por un lado, el autor considera la existencia de los *factores internos* o procesos cognitivos que posibilitan la adquisición de conocimiento; por otro, menciona los *factores situacionales* como aquellos incluidos en el contexto de aprendizaje y; por último, los *factores individuales*, pudiendo diferenciar entre los inalterables por el modo de instrucción como la edad, el sexo o la

lengua materna, y los alterables por el modo de instrucción, entre los que se incluyen los factores socio-psicológicos, como la actitud o la motivación. Según este autor, son estos últimos los que deben ser tomados en cuenta por el profesorado y serán los que abordaremos a continuación.

## 2.1 LA ANSIEDAD

Comentarios de nuestros alumnos, tales como «*por mucho que intento estudiar idiomas hay algo que impide avanzar*» o «*cuando el profesor me pregunta algo en clase, me quedo en blanco*», evocan el estado ansioso experimentado por estos. La ansiedad es una respuesta emocional que se convierte, posiblemente, en el principal factor afectivo que obstaculiza el proceso enseñanza-aprendizaje. Puede llegar a surgir en cualquier momento de la etapa educativa, siendo la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) un marco especialmente favorable para ello, como constataremos a continuación.

Los psicólogos emplean el término *ansiedad específica* para diferenciar a aquellos que sufren de ansiedad en un gran número de situaciones, de otros que solo la experimentan aisladamente; profesores y teóricos del aprendizaje de LE han llegado a acuñar el término de *ansiedad específica de la clase de idiomas* (Robert C. Gardner, 1985).

Estamos ante una emoción básica, por formar parte de la dotación emocional de toda persona, que toma prestados de otros procesos elementos de los que se sirve. Así, recluta del miedo todos aquellos que sean considerados emocionales, del estrés su sistema de felicitación y afrontamiento y, puntualmente, otros de los restantes procesos psicológicos, optimizándolos de cara al desarrollo de sus intereses. Consecuentemente, «más que una emoción en sentido estricto, se da una actitud emocional cognitiva, ya que no es fruto de sus propios recursos». (Fernández-Abascal 2003: 280).

Podemos entender la ansiedad, en su sentido más general, como «un sistema de procesamiento de informaciones amenazantes que permiten movilizar anticipadamente acciones preventivas» (Fernández-Abascal 2003: 281). En el ámbito de la enseñanza, siguiendo a Robert C Gardner y Peter Daniel MacIntyre (citados en Adam et al. 2003: 24), la concebimos como «el temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene

que realizar una actuación o alguna tarea». Por otra parte, John Heron (citado en Arnold 2000: 26) hace referencia a la *ansiedad existencial*, que surge de una situación de aprendizaje en grupo, y está constituida por tres componentes unidos entre sí: «La *ansiedad de aceptación*: “¿Me aceptarán, gustaré, me querrán...?” [...] La *ansiedad de orientación*: “¿Comprenderé lo que sucede?” [...] La *ansiedad de actuación*: “¿Podré poner en práctica lo que he aprendido?”».

### **2.1.1 Desencadenantes**

La mayoría de los desencadenantes de la ansiedad se gestan a partir de reacciones aprendidas y anticipadas de amenaza, constituyendo las expectativas de peligro las productoras de las respuestas ansiáticas. Estas pueden generarse a partir de procesos de aprendizaje de condicionamiento clásico, observacional o mediante la transmisión de la información, configurando los *tres caminos hacia el miedo* de Stanley J. Rachman (citado en Fernández-Abascal 2003: 282). De esta forma, a modo de ejemplo, en la *ansiedad ante los exámenes* las expectativas de peligro pueden tener su origen en el sufrimiento propio, en la asociación de las condiciones antecedentes con una situación desagradablemente intensa o por haberse convertido en testigo de la experiencia de terceros, así como por haber oído hablar de qué es lo que suele ocurrir en los exámenes.

En el aprendizaje de idiomas, la ansiedad puede surgir en respuesta a una situación o hechos concretos, estando de este modo ante una *ansiedad estado*, pero también puede ser un *rasgo* importante del carácter del individuo. De este modo, siguiendo a Enrique García Fernández-Abascal (2003: 24):

La ansiedad ante el lenguaje puede empezar a producirse como episodios transitorios de temor en una situación en la que el alumno tiene que actuar; [...] que, en condiciones normales, tiende a disminuir con el tiempo [...] Pero si las situaciones se repiten y los alumnos asocian la ansiedad con la actuación respecto al idioma, la ansiedad se convierte en un rasgo.

La ansiedad está presente en numerosos comportamientos humanos, siendo probablemente el *estrés*, una de las situaciones en donde más claramente se manifiesta. Aun así, se mantiene opaco el modo en que se produce ante la lengua extranjera, siendo

en muchos casos motivos de lo que John Heron (citado en Arnold 2000: 26) denomina *ansiedad arcaica*, «una angustia reprimida del pasado: la herida personal, sobre todo de la infancia, que ha sido rechazada para que el individuo pueda sobrevivir emocionalmente». En el ámbito educativo son numerosas las situaciones de estrés y vulnerabilidad que el alumnado debe afrontar: las evaluaciones, la metodología adoptada, la sobrecarga de *deberes*, las exigencias del profesorado y/o de los padres ante el rendimiento escolar, o el mero intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable.

Podemos constatar, de este modo, la variedad de causantes de la ansiedad en el terreno del aprendizaje de una L2, de las cuales nombraremos, siguiendo a Kathleen M. Bailey (citado en De Prada 1991: 153): la comparación de uno mismo con otros estudiantes, la relación con el profesor y la comparación de uno mismo con los propios estándares y objetivos personales. En relación con estos tres factores, habría que considerar la competitividad, que haría aumentar su influencia y los sentimientos de solidaridad y amistad con los compañeros, implicando, posiblemente, una disminución en el nivel de ansiedad. Esta observación habría de tenerse en cuenta en el contexto académico, ya que, según el mismo autor, el profesor podría intervenir en este sentido, para canalizar la ansiedad de los estudiantes de forma más efectiva.

### ***2.1.2 Efectos y tipos de afrontamiento***

Entre los efectos experienciales se encuentran, entre otros, la preocupación, la inseguridad, la aprensión, la tensión, los pensamientos negativos o las dificultades de concentración y de toma de decisiones. A pesar de tal variedad de consecuencias, Enrique García Fernández-Abascal (2003: 292) afirma que «la angustia es por excelencia la experiencia subjetiva de la ansiedad».

De acuerdo con el autor mencionado (2003: 296) casi podemos afirmar que en la experimentación ansiosa existe una carencia de comunicación no verbal, debido a su diversidad interindividual. Pero, a pesar de ello, se hallan características generales como la hiperactividad, la paralización motora y los movimientos torpes o comportamientos desorganizados. Entre los componentes no verbales del habla encontramos, por otro



lado, conductas de evitación concretadas en: comportamientos que manifiestan malestar (desviar la mirada, llanto); inquietud motora (movimientos rígidos, manipulación de objetos); exceso de tensión muscular (movimientos estereotipados, rigidez postural); comportamientos consumatorios (comer, beber, fumar).

Respecto a lo que al afrontamiento de la ansiedad se refiere, tradicionalmente se ha venido estableciendo una postura de *vigilancia*, si se orienta la atención hacia los aspectos amenazantes del entorno, encontrando en el otro extremo sujetos de *evitación cognitiva* que redirigen su atención hacia fuera de las condiciones amenazantes. De este modo, Charles W. Eriksen y Donn Byrne (citado en Fernández-Abascal 2003: 297), siguiendo las dos formas básicas anteriormente mencionadas establecieron una dimensión bipolar que alcanza desde la represión (evitación cognitiva), hasta la sensibilización (vigilancia), y en función del mayor o menor grado existente en las actuaciones que las personas hagan de ellas, configuran cuatro estilos de afrontamiento: alta vigilancia y baja evitación cognitiva (personas sensibilizadoras), baja vigilancia y alta evitación cognitiva (persona represoras), baja vigilancia y baja evitación cognitiva (personas no defensivas o bajas en ansiedad) y alta vigilancia con alta evitación cognitiva (personas altamente ansiosas o carentes de afrontamiento adecuado).

### ***2.1.3 Relación con el lenguaje***

Siguiendo a Rebecca L. Oxford (citado en Arnold, 2000: 80-83), podemos relacionar la ansiedad ante el lenguaje con los siguientes aspectos y ámbitos de actuación:

10. ***La autoestima***: es la valoración que hacemos de nuestra propia valía o valor, siendo vulnerable cuando el alumno se percibe a sí mismo muy competente en su lengua y muy limitado en la lengua meta.
11. ***La tolerancia ante la ambigüedad***: definida como la aceptación de situaciones desconcertantes, en la enseñanza de segundas lenguas se da respecto a los significados, referentes y pronunciación, lo que a menudo produce ansiedad.
12. ***La asunción de riesgos***: resulta más útil que el alumno asuma riesgos de forma moderada pero inteligente, como hablar en público, a pesar de la posibilidad de

cometer algunos errores, que no correr ningún riesgo o correr riesgos extremos o infundados.

13. **La competitividad:** sucede cuando los alumnos de idiomas se comparan con otros o con una autoimagen idealizada que raramente pueden conseguir. Robin C. Scarcella y Rebecca L. Oxford (ibíd., p. 82) coinciden en que este aspecto puede relacionarse con la ansiedad, pero no en todos los alumnos.
14. **La ansiedad social:** según Mark R. Leary (ibíd., p 82), comprende «el miedo a hablar en público, la timidez, el miedo escénico, la vergüenza, el temor a la evaluación social y el temor a la comunicación» y ocurre cuando existe, o se tiene en perspectiva, una evaluación interpersonal real.
15. **La ansiedad ante los exámenes:** puede formar parte de la ansiedad social, sobre todo si el alumno debe expresarse en la lengua meta y podemos definirla siguiendo a Irwin G. Sarason (ibíd., p. 82) como «la tendencia a alarmarse respecto a las consecuencias de un rendimiento inadecuado en un examen o en otro tipo de evaluación».
16. **Identidad y choque cultural:** Dolly Jesusita Young (ibíd., p. 83) sugirió que la ansiedad es mayor si el alumno no se identifica con el grupo lingüístico. No obstante, para otros alumnos la ansiedad puede producirse debido a una exagerada identificación con el grupo lingüístico y al sentimiento de pérdida de identidad personal. El choque cultural podemos definirlo según Paul S. Adler (citado en Arnold 2000: 83), como «una forma de ansiedad producida como consecuencia de la pérdida de signos y símbolos de relación social que se perciben y entienden normalmente».
17. **Creencias:** se relacionan con la ansiedad las surgidas tanto por parte de los alumnos, por ejemplo hablar con gran corrección o excelente acento, como por parte de los profesores, por ejemplo el dirigir la enseñanza y ser autoritarios o corregir todos los errores.

#### **2.1.4 Evaluación y estrategias de intervención**

Autores como Robert C Gardner y Peter Daniel MacIntyre consideran la ansiedad ante el idioma como un fenómeno de evaluación directa, por lo que las pruebas de ansiedad no son recomendables. Gardner (citado en Vega 2008: 6) realiza una

revisión de los instrumentos empleados para medir los efectos de la ansiedad, como por ejemplo la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* de Elaine K. Horwitz, en los que queda demostrada la relación establecida entre ansiedad y bajo rendimiento académico, asociada con déficits en la comprensión oral, adquisición del léxico, expresión, baja puntuación en los tests y/o baja calificación en los cursos de idiomas. Asimismo, McIntyre (citado en Vega 2008: 6) considera que la ansiedad contribuye negativamente en los contextos de aprendizaje al otorgar a los alumnos experiencias consideradas como dificultosas para el procesamiento cognitivo de los contenidos (*ver Tabla 1*).

Por otra parte, debemos también tener presente que este factor se relaciona estrechamente con la edad, ya que como afirma Robert C Gardner (1985), los adultos en general poseen unos niveles de ansiedad más altos que los niños y sugiere que la edad, junto con el nivel de habilidad y la fase del proceso de aprendizaje, ha de tenerse en cuenta a la hora de estudiar la ansiedad.

Para finalizar con el apartado dedicado a este componente afectivo, siguiendo a Rebecca L. Oxford (2000: 84) diremos que «las conductas varían según las culturas, y lo que podría parecer una conducta de ansiedad en una cultura podría ser un comportamiento normal en otra cultura». A pesar de todo, como hemos podido constatar anteriormente, existen rasgos que la evidencian y la autora establece los siguientes signos indicadores de probable ansiedad ante el idioma:

- *Evitación general*: no ir a clase, falta de participación, llegar tarde, mostrar descuido.
- *Acciones físicas*: moverse constantemente, jugar con el pelo o la ropa, tartamudear.
- *Síntomas físicos*: estudio exagerado, perfeccionismo, falta de contacto ocular, respuestas monosilábicas o evasivas, competitividad excesiva, abandono de la conversación, modestia y autocrítica excesiva.

TABLA 1: Correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas.<sup>3</sup>

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

Como matiza Peter Skehan (citado en De Prada 1991: 142), una cierta dosis de ansiedad puede ser beneficiosa, mientras que un exceso de ella puede conllevar la falta de productividad. Por tanto, debemos preguntarnos si la ansiedad es potencialmente positiva o negativa, teniendo en cuenta, por otro lado, que no todos reaccionan de la misma forma cuando se ven envueltos en situaciones ansiosas. Desde el punto de vista del aprendizaje, se convierte en tarea difícil saber si su presencia se canaliza de forma adecuada, pero la crítica parece convenir en que puede suponer un detrimento para el aprendizaje (Bernard Spolsky en De Prada 1991: 142), o en palabras de Jane Arnold (2000: 27):

Quando la ansiedad está presente en el aula, se produce un efecto de descenso en espiral. La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre; a su vez, esto produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor.

En cuanto a la adquisición de una lengua extranjera o segunda, la mayor parte de los investigadores también concluyen en que la ansiedad es negativa y contraproducente, como señalan Stephen Krashen y Rebecca L. Oxford (citados en Cabañas Martínez 2008: 29). Por otra parte, algunos autores reconocen que puede

<sup>3</sup> FUENTE: VICTOR M. RONCEL VEGA (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 7.

existir algún tipo de *ansiedad positiva* en el contexto de aprendizaje en determinadas situaciones. Véase el caso de la postulación de Oxford en la cual la denominada *ansiedad útil* podría estar relacionada con parámetros como una elevada seguridad en sí mismo o la práctica de la producción oral. En casos como estos, estaríamos ante una ansiedad beneficiosa que mantiene al alumno en situación de alerta, atento al aprendizaje del idioma.

Respecto a las estrategias de afrontamiento más empleadas para hacer frente a la ansiedad, encontramos desde técnicas de relajación muscular con el fin de lograr un estado mental de relajación, como es el caso de la *Sugestopedia*<sup>4</sup>, hasta terapias racionales emotivas o métodos como los de Caleb Gattegno (*Método silencioso*<sup>5</sup>) y Charles A. Curran (*Aprendizaje de la lengua en comunidad*<sup>6</sup>).

En el ámbito que nos concierne, esto es, en el educativo, Rebecca. L. Oxford (2000: 85-86) nos ofrece las siguientes estrategias o sugerencias que pueden emplear los docentes para disminuir las consecuencias de la ansiedad en el aula:

- Ayudar a los alumnos para que comprendan que los episodios de ansiedad pueden ser transitorios.
- Fomentar la autoestima y la confianza en los alumnos.
- Impulsar la asunción moderada de riesgos, así como la tolerancia a la ambigüedad.
- Reducir la competitividad.
- Permitir que los alumnos empleen el idioma aun cuando la actuación no sea perfecta.
- Animar a los alumnos a que se relajen a través de la música, la risa o los juegos.
- Hacer exámenes razonables (ejercicios conocidos y no ambiguos).

---

<sup>4</sup> Puesta en marcha por Georgi Lozanov en Bulgaria, la *Sugestopedia* consiste en neutralizar la ansiedad mediante una atmósfera agradable, música clásica y técnicas de relajación y estiramientos.

<sup>5</sup> Propuesta desarrollada por C.Gattegno en 1972, que consiste en fomentar el uso de la lengua por parte de los aprendientes reduciendo al máximo la intervención del docente. El aprendizaje de la lengua es concebido como un proceso de crecimiento personal y se orienta a la resolución de problemas, a la creatividad y al descubrimiento.

<sup>6</sup> Considera que los alumnos y el profesor constituyen una comunidad: el aprendizaje de la LE se concibe como un logro colectivo, por lo que en el aula se fomenta la cooperación, no la competitividad.

- Ayudar a los alumnos a que evalúen, de una forma realista, su propio rendimiento.
- Ofrecer recompensas significativas.
- Realizar actividades variadas en estilos y en estrategias de aprendizaje.
- Capacitar a los alumnos para que reconozcan los síntomas y las creencias ansiáticas.
- Ayudar a los alumnos a que hablen consigo mismos de manera positiva.

En definitiva, la ansiedad viene presentada como uno de los mayores obstáculos del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje en general y en la adquisición de la lengua extranjera en particular. Como docentes, debemos recurrir a estrategias y actuaciones para conseguir un adecuado manejo de las situaciones ansiosas, de modo que los alumnos se arriesguen a usar la lengua sin verse coaccionados por las repercusiones del estado de ansiedad. A continuación, veremos cómo no es el único componente afectivo capaz de intervenir en el proceso de aprendizaje, sino que otras características individuales también entran en juego.

#### **a. LA EXTROVERSIÓN Y LA INTROVERSIÓN**

¿Cómo podemos manejar la extroversión o la introversión de nuestros alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera? ¿Es cierto que los alumnos extrovertidos tienen más facilidad para aprender la LE? Solemos inclinarnos a pensar que las personas extrovertidas aprenden mejor las lenguas extranjeras, debido a que, por su alto grado de sociabilidad y locución, promueven la interacción y con ella el *input* y el *output* de información; mientras que los introvertidos, por su carácter reservado y elevado autocontrol, tienen más trabas en el camino. Lo cierto es que, dicha conexión entre ambos polos de la personalidad es errónea, puesto que siguiendo a Jane Arnold y Douglas Brown (2000: 28-29):

En realidad, 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 sentimientos de sí mismos. Los introvertidos [...] no tienen necesariamente unas grandes barreras de ego, características de la inhibición.

En nuestras aulas, los alumnos extrovertidos se mostrarán con ganas de hablar, participar, contestar a las demandas, tomarán la palabra durante la realización de exposiciones o expresarán sus opiniones en cuanto tengan la oportunidad. Por ello, la extroversión puede ser vista como un rasgo positivo de la personalidad del alumno de lengua extranjera. Sin embargo, también nos encontraremos con el otro extremo, con alumnos incómodos a la hora de hablar en público, que no participen en las actividades verbales y, por consiguiente, no realicen las interacciones necesarias para una adecuada adquisición de la lengua extranjera. Varias son las razones que justifican el carácter de ambas personalidades, siendo el docente el encargado de gestionarlas adecuadamente para aprovechar una y otra, ya que según Mercè Bernaus (2001: 84):

Varios estudios sobre estos rasgos de personalidad relacionados con el aprendizaje de lenguas afirman que los alumnos extrovertidos consiguen mejores resultados en los tests orales, puesto que pueden improvisar con más facilidad que los introvertidos. En cambio, los resultados de los aprendices introvertidos en los tests escritos de LE (lectura y escritura), que requieren procesos más conscientes, superan en resultados a los obtenidos por los alumnos extrovertidos.

Son numerosos los estudios realizados sobre la cuestión. Prueba de ello son los nombrados por Daniel Madrid *et al.* (1994: 199): Else Hamayan demostró que una elevada timidez va asociada a un bajo rendimiento en comprensión lectora; D.F.L. Pritchard, por su parte, halló una alta correlación entre la sociabilidad de los estudiantes y sus resultados en expresión oral, confirmada de nuevo en la investigación de Kenneth Chastain con estudiantes universitarios de francés, alemán y español de un nivel elemental. Harold B. Dunkel sostiene que los estudiantes introvertidos obtienen mejores resultados que los extrovertidos, relación corroborada posteriormente por John C. Smart, añadiendo la característica de la falta de espontaneidad en actividades de socialización. Por último, en palabras de D. Bush (1981), «The hypothesis that extroverts are more proficient in English was not supported [...] introversion-extraversion does not seem to have strong correlations with EFL proficiency»<sup>7</sup>.

Otros estudios interesantes son los llevados a cabo por Wankowski (citado en Sánchez, 2013: 289), que señalan que extroversión e introversión se relacionan con la

---

<sup>7</sup> «La hipótesis de que los extrovertidos son más competentes en Inglés no fue respaldada [...] introversión-extraversión no parecen tener una fuerte correlación con el dominio de EFL» (Traducción ofrecida por la autora).

edad. De modo que la extroversión en los niños es un rasgo positivo, mientras que, a partir de la pubertad, la introversión suele asociarse a logros académicos. Para dicho investigador este cambio es debido a la modificación en la tipología de actividades que se van desarrollando en clase: cuanta más especialización, más trabajo individual y reflexivo.

Por todo ello, no podemos extraer conclusiones respecto a cuál de las dos características, si la extroversión o la introversión, está directamente asociada con el éxito en el aprendizaje de idiomas, pues los estudios realizados en este campo presentan bastante limitaciones y no parecen contemplar las posibles divergencias que puedan resultar si fuesen realizados en contextos académicos o en contextos comunicativos naturales. Lo que sí podemos asegurar es que la tipología de actividades planteadas será más apropiada para una que para la otra. De este modo, como profesionales en la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos ser comprensivos con la reticencia que muestra el alumnado a participar en actividades que conlleven un carácter abierto y una sociabilidad patente, al mismo tiempo que animar al incremento de la participación adecuadamente, sin dejar a un lado el contexto y necesidades interculturales, ya que como afirman Peter D. MacIntyre y Catherine Charos (citado en Shahila Zafar y K. Meenakshi, 2012: 36):

[...] for academic achievement in general, introversion is usually the more desirable end of the trait dimension. But for language learning, the desirable end may be either extroversion or introversion, depending on the learning context and instructional methods<sup>8</sup>

Con el objetivo de desarrollar la comunicación y la expresión oral en la lengua extranjera, debemos aprovechar la extroversión de nuestros alumnos, pues aunque no sea sinónimo de dominio de otras competencias, como la gramatical, sí nos garantiza la movilización y ejercitación de la oralidad: lo primordial en una clase de lengua extranjera es dar cabida a la comunicación, que los alumnos sean capaces de participar activamente en la realización efectiva del acto comunicativo, maximizando por nuestra parte las oportunidades que lo propicien.

---

<sup>8</sup> «... para el rendimiento académico en general, comúnmente es la introversión el rasgo más deseado a tal fin. Sin embargo, para el aprendizaje de idiomas, el rasgo deseado para conseguir tal finalidad puede ser tanto la extroversión como la introversión, dependiendo del contexto de aprendizaje y de los métodos de instrucción» (Traducción ofrecida por la autora).



## 2.3 EL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA

### 2.3.1 *Autoconcepto*

Muchas han sido las escuelas psicológicas que han estudiado el concepto del *sí mismo*, desde la corriente fenomenológica, la psicología humanista, la teoría psicoanalítica, la conductista o el enfoque cognitivo. William W. Purkey (citado en Núñez y González-Pienda 1994: 34) define el autoconcepto como «un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente». Richard J. Shavelson, Judith J. Hubner y George C. Stanton (citado en Núñez y González Pienda 1994: 34-35) siguiendo la anterior definición, entienden el autoconcepto como:

[...] las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma y que han sido formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y *feedback* de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones.

De este modo, observamos cómo en la dimensión conceptual del autoconcepto, destaca un vertiente descriptiva o de autoimagen (cómo percibo que soy) y una valorativa o de autoestima (cómo valoro mi autoimagen). En este sentido, tal como indican Julio A. González-Pienda *et al.* (1997: 274):

El autoconcepto más positivo se logra cuando el individuo se describe muy positivamente (autoimagen alta) y, además, ello tiene un gran valor para este (alta importancia) [...] el más negativo se consigue al coincidir una mala autoimagen y un alto valor para el sujeto.

Entre sus funciones principales destaca la de regular la conducta a través de un proceso de autoevaluación o autoconciencia, por lo que el autoconcepto que posea el estudiante en un momento determinado determinará en gran medida su comportamiento. Sin embargo, tal como afirman Albert Bandura, Jonathon D. Brown y S. April Smart (en González-Pienda *et al.* 1997: 281) este proceso de autorregulación no se realiza globalmente, sino mediante distintas autopercepciones o autoesquemas que constituyen el autoconcepto (Hazel Rose Markus y A. Ruvolo en González-Pienda *et al.* 1997: 281),

también llamados *possible selves*, que influyen sobre la conducta por medio de las expectativas, la interpretación de las distintas situaciones y de la información que será seleccionada, o afectando a las inferencias que se realicen (Miras en González-Pienda 1997: 281). Esta aproximación al autoconcepto, contempla las aportaciones iniciales de William W. Purkey y Richard J. Shavelson, al sumar a los aspectos descriptivos y estructurales aquellos organizativos y dinámicos. En suma, el autoconcepto, siguiendo a Hazel Rose Markus y Shinobu Kitayama (en González-Pienda 1997: 281):

[...] por medio de los autoesquemas que lo constituyen, se encarga de integrar y organizar la experiencia del sujeto, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta.

De esta forma, reconocemos el valor de los *Programas de Autoconcepto y de Autoestima* de Rosa Ana Clemente y Carlos Hernández (citado en Vallés y Vallés 2000: 302), al perseguir el desarrollo en el alumnado de experiencias y vivencias favorecedoras de aspectos como el conocimiento de sí mismo, la idea del cambio y mejora personal, así como el crecimiento como persona para una actuación personal y social dirigida por sí mismo de manera positiva. Entre los fines u objetivos del mencionado programa encontramos el de lograr una buena autoidentificación de las características personales que definen al alumno, a través de actividades donde el sujeto se atribuye un calificativo de acuerdo con su autopercepción, por ejemplo: «*soy una persona colaboradora porque...* » o «*mi comportamiento en clase es adecuado porque...*».

La mayor parte de la investigación dedicada al autoconcepto ha ido dirigida hacia la conducta académica del alumnado, encontrando en buena parte de ella una relación entre autoconcepto y experiencias o logros académicos de los alumnos, pero sin resultados concluyentes. Véase el caso de los resultados citados en González-Pienda *et al.* (1997: 281) donde Herbert W. Marsh encuentra una determinación causal entre el autoconcepto y el rendimiento del alumno, mientras James W. Chapman y Robert Lambourne afirman que son las experiencias de logro aquellas que determinan el autoconcepto, obteniendo Einar M. Skaalvik y Knut A. Hagtvet una determinación recíproca. A pesar de todo, parece tener más apoyo la hipótesis de la supremacía de la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento del alumno, aunque se encuentre mediatizado por la edad de estos, la relevancia personal del área académica empleada y

la tipología de estimación adoptada.

Por otra parte, existen investigaciones que ponen de manifiesto el aumento de la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje cuando se siente autocompetente (José C. Núñez, González-Pienda *et al.* en González-Pienda 1997: 283), proyectando su influencia tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas, como en su rendimiento académico. Causa por la que el concepto que el alumno posea de sí mismo facilitará o dificultará su aprendizaje académico, así como el tipo de relaciones interpersonales que establezca con los demás, generándole expectativas de éxito o de fracaso que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

### ***2.3.2 Autoestima***

Según Nathaniel Branden (citado en De Andrés 2000: 105) todos los problemas que puedan tener los sujetos, a excepción de aquellos biológicos, están relacionados con una baja autoestima. En el ámbito educativo, hallamos una fuerte correlación entre una baja autoestima por parte del alumnado y una incapacidad para alcanzar el potencial de aprendizaje de los mismos (William W. Purkey y Peter Gurney en Verónica de Andrés 2000: 105). Este vínculo existente entre la autoestima, las relaciones sociales y el rendimiento académico es el que observamos en nuestras aulas y el que desarrollaremos a continuación.

En primer lugar, daremos a conocer la variedad de definiciones respecto al término en cuestión. Algunos han definido la autoestima como una «callada confianza en el potencial propio» (Robert Reasoner en Abrahams 2014: 3), otros como una «capacidad para aceptar y reconocer tanto nuestra luz como nuestra sombra» (De Andrés en Abrahams 2014: 3). El manifiesto *The California Task Force*, impulsado en 1990 por la asociación creada por el Estado de California con el mismo nombre y orientada a la promoción del autoestima y la responsabilidad social y personal (citado en Abrahams 2014: 3) proporciona el significado de «apreciar mi propio valor e importancia y tener fuerza suficiente para dar cuenta de mis actos y actuar responsablemente con otros». Por último, siguiendo a Stanley Coopersmith (citado en Arnold 2000: 105), en *The Antecedents of Self-Esteem*:

By self-esteem, we refer to the evaluation which individuals make and customarily

maintain with regard to themselves; it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to which individuals believe themselves to be capable, significant, successful and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes that individuals hold towards themselves. It is a subjective experience which the individual conveys to others by verbal reports and other overt expressive behavior.<sup>9</sup>

Robert Reasoner (citado en De Andrés 2000: 106), sostiene que es de esencial interés conocer y reconocer la singularidad de cada uno de nuestros alumnos y desarrollar los cinco componentes de autoestima, a saber: los sentimientos de seguridad, identidad, afiliación, finalidad y competencia personal. Acorde con su teoría, Abraham Maslow (citado en Andrés 2000: 106) destacó la importancia de la seguridad, concluyendo que «solo el niño que se siente seguro se atreve a crecer saludable. Su seguridad necesita ser gratificada». Similar fue el planteamiento de Rogers (citado en Andrés 2000: 106) al señalar la importancia de satisfacer tanto las necesidades innatas, la comida y el cobijo, por ejemplo, como las sociales para crear una personalidad psicológicamente sana.

Aún así, el valor de la enseñanza de la autoestima ha sido en buena medida cuestionado con investigaciones como la de Alfie Kohn (citado en De Andrés 2000: 117), al indicar que el centrar la atención de los alumnos sobre sí mismos podría favorecer el ensimismamiento o el narcisismo. En palabras de Robert Reasoner (citado en De Andrés 2000: 117):

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

Siguiendo a Stanley Coopersmith (citado en De Andrés 2000: 105), algunos de los indicadores de baja autoestima en ciertos alumnos, serían una excesiva temerosidad, la incapacidad para tomar decisiones, mostrarse retraídos en exceso, ser reacios a expresar opiniones propias y la suposición del propio fracaso, mientras que en otros es

---

<sup>9</sup> Traducción ofrecida por Verónica de Andrés (2000: 105): Por autoestima nos referimos a la evaluación que realiza el individuo y que mantiene habitualmente respecto a sí mismo; expresa una actitud de aceptación o no aceptación e indica hasta qué punto un individuo se cree capaz, importante, triunfador y valioso. En pocas palabras, la autoestima es un juicio personal sobre la valía que se expresa en las actitudes que mantiene el individuo consigo mismo.

posible que lo indiquen su tiranía y presuntuosidad. Dicho autor, señaló que tal estima de los niños depende de las experiencias que mantienen con el entorno, de la consideración que de ellos tienen otras personas significativas como padres, profesores y compañeros, y de la consideración que tienen de sí mismos. Además, existe una correlación significativa entre autoestima y *locus de control*<sup>10</sup>, encontrándonos sujetos con baja autoestima que atribuyen sus éxitos a factores externos e incontrolables (azar), y sus fracasos a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad). Por otro lado, existen sujetos con alta autoestima que atribuyen sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a factores internos, inestables y controlables (esfuerzo) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo).

Como profesionales de la docencia, debemos considerar el valor intrínseco de la autoestima y procurar al enseñante oportunidades para su desarrollo. Tal como afirma Verónica de Andrés (2000: 106):

[...] al ser uno de los espejos más importantes por el que los niños descubren quiénes son, estamos en una posición privilegiada para crear las condiciones propicias o perjudiciales para su autoestima. Se ha dicho que los padres tienen la llave de la autoestima de los niños, pero los profesores tienen una de repuesto.

### ***2.3.3 Patrones de pensamientos desadaptativos***

Según Antonio Vallés y Consol Vallés (2000: 304-306), las atribuciones erróneas, sesgadas o perjudiciales para la autoestima que realizan los alumnos a lo que acontece, se manifiestan tanto en forma de inhibiciones, como de retraimiento o fobia social, o de excesos comportamentales, tales como la agresividad, la intimidación o las amenazas. Estos patrones de pensamientos desadaptativos reciben el nombre de *distorsiones cognitivas* y siguiendo a los autores una muestra de estas son las siguientes:

- ***Sobregeneralización***: se produce cuando los alumnos hacen inferencias erróneas del tipo «*La oración me ha salido mal. ¡Soy un desastre para los idiomas!*».

Algunos verbalizan este tipo de pensamientos, mientras que otros no lo

---

<sup>10</sup> *Locus de control* (LoC) es un término derivado de la teoría del aprendizaje social de Julian Rotter (1954) y hace referencia a las creencias que cada persona tiene respecto al control que ejerce sobre los acontecimientos de la vida: aquellos que se sienten responsables de todo lo que sucede en su vida son internalizadores (*locus de control interno*), mientras que las personas que creen que todo lo que les acontece está determinado por fuerzas fuera de su control, como el destino o la suerte, son externalizadores (*locus de control externo*).

exteriorizan, así como tampoco su estado emocional. Podemos intentar cambiar sus pensamientos por otros más ajustados como: *«Esta oración me ha salido mal. Sin embargo, ayer hice una que me salió bien. En otras ocasiones he hecho algunas oraciones bien. Los idiomas son mucho más que unas cuantas oraciones»*.

- **Abstracción selectiva:** la presentan aquellos que se centran solo en un detalle negativo. Por ejemplo, un alumno que se entristece después de haber mantenido una conversación con sus compañeros porque, a pesar de haber acertado gramaticalmente, cometió un error de pronunciación en una palabra, lo que dio lugar a ciertas risas entre los compañeros. Esta situación provoca pensamientos autoevaluativos desadaptativos por lo que procuraremos recrear otros que salvaguarden la integridad personal, como: *«Lo hice bastante bien. Lástima de ese pequeño fallo, pero no tiene gran importancia ya que, en general lo hice bien. Debo alegrarme por ello»*.
- **Inferencia arbitraria:** consiste en sacar conclusiones sin que se posean los datos suficientes para ello. Ejemplo de ello sería el pensamiento *«Nadie cuenta conmigo»*, después de que ese alumno intentara estar con otros compañeros para un trabajo grupal, obteniendo un no por parte de ellos. En estos casos los pensamientos más adaptativos deben ser del tipo *«La verdad es que he llegado un poco tarde. No pasa nada, puedo estar en otro grupo. No me sirve de nada estar enfadado por eso»*.
- **Magnificar:** cuando los alumnos hipervaloran los aspectos negativos de lo ocurrido. Por ejemplo, un alumno que le da demasiada importancia a que otro de sus compañeros esté molesto por su causa debido a cualquier motivo simple. Es deseable que el alumno tenga pensamientos como *«No voy a hacer caso a si está molesto o no. Parece que yo siempre tenga la culpa y no es así. No haré caso de eso»*.
- **Minimizar:** significa dar escasa importancia a los buenos comportamientos o a los logros conseguidos. Es el caso de que un alumno no le dé importancia a haber aprobado un examen, cuando lo habitual en esa materia es precisamente lo contrario. Para reforzar el autoconcepto académico y aumentar su autoestima, es deseable pensamientos del estilo *«¡No está mal! Yo que siempre suspendía. ¡Qué bien! Puedo seguir así»*.

- **Personalizar:** consiste en atribuirse los motivos por los cuales se es culpable de los acontecimientos. Estamos ante el denominado locus de control interno, que provoca pensamientos de autopunición. Este tipo de alumnado debería tener pensamientos como *«Puedo tener yo la culpa, pero si es verdad que la tengo yo, debo cambiar para la próxima ocasión y no debo sentirme infeliz por ello»*.
- **Pensamiento dicotómico:** alumnos que tienden al empleo de expresiones referentes al todo o a la nada, a todos o a ninguno, a siempre o a nunca. Este tipo de pensamiento tiene un carácter maximalista, al absolutizarlo todo sin dar cabida a alguna posibilidad intermedia. Por ejemplo, cuando un compañero no es elegido en una actividad puede pensar *«A mí nunca me eligen»*, debiendo fomentarles pensamientos como *«Esta vez me ha salido mal, pero en otras ocasiones me ha salido bastante bien. No me han elegido esta vez. Sin embargo, la semana anterior sí fui elegido»*.

#### **2.3.4 Autocompetencia**

El término *autoconcepto* da lugar a la aparición de nuevas expresiones que emplean el sufijo *auto* como comportamiento que es percibido por el propio sujeto. Así, llegamos al concepto de *autocompetencia* o *autoeficacia*, entendiéndola como la propia idea del sujeto respecto a lo que es capaz de hacer bien y a aquellos sentimientos o estados emocionales que experimenta por el hecho de pensar que es autocompetente. Desde el punto de vista del estudiante, Vallés y Vallés (2000: 307) concretan estas cogniciones y estados afectivos positivos en los siguientes:

- Mostrar curiosidad, actividad, o interés por las personas o por el entorno.
- Hacer amistades con cierta facilidad.
- Tener sentido del humor.
- Participar en actividades de aprendizaje académico.
- Mostrar comportamientos asertivos.
- Trabajar, cooperar, aprender...

Por contra, los mismos autores señalan que si los constructos de su autoconcepto son negativos, las manifestaciones conductuales serían las siguientes:

- Inhibición en las relaciones interpersonales.
- Evitación de situaciones comprometidas.
- Individualismo.
- Búsqueda permanente de *feedback* en los demás acerca de la valoración que hacen de su comportamiento.

Marion Williams y Robert L. Burden (citado en Abrahams 2014: 5) toman la *teoría de la mediación* de Reuven Feuerstein, formulada en relación a las experiencias de aprendizaje para explicar los factores que favorecen el desarrollo social, aplicándola en actividades para enseñar un idioma extranjero, con la idea de que se transforme en parte integral de las estrategias de enseñanza del profesor y que colabore en el desarrollo del autoconcepto: «la totalidad de un sistema complejo y dinámico de creencias aprendidas que cada individuo piensa que son ciertas sobre su existencia personal y que dan consistencia a su personalidad». Y es que el profesor de una lengua extranjera, como bien sostiene Mary Jane Abrahams (2014: 10), «puede proveer a sus alumnos, a través de los distintos temas que se deben tratar en clases, con un contenido altamente significativo: el estudio sobre ellos mismos»

Concluiremos el presente apartado señalando que, como manifiesta Lourdes Belén Espejo (citado en Vallés y Vallés 2000: 307), tradicionalmente se le ha asignado al autoconcepto una dimensión cognitiva por estar conformado por creencias, percepciones, representaciones mentales o atribuciones que el individuo realiza con respecto a diversos acontecimientos, hechos o personas, así como por las motivaciones e intereses en cada una de las situaciones. Pero el componente afectivo debemos considerarlo de igual modo que esta dimensión cognitiva, pues son numerosas las variables que intervienen en el comportamiento de nuestros alumnos, lo cual nos exige abordar la acción educativa en las tres dimensiones comportamentales, que son: conducta, cognición y afectividad.

## **2.4 LAS ACTITUDES Y LAS CREENCIAS**

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los alumnos pueden



presentar variedad de actitudes hacia la lengua objeto de estudio, su comunidad de hablantes o el valor de su conocimiento. Dichas actitudes, favorables o desfavorables, tienden a mantenerse estables en el tiempo –aunque existe la posibilidad de modificarlas– y son importantes debido a que conforman antecedentes de comportamientos, predisponen al alumno a comportarse de una manera determinada y a realizar el esfuerzo necesario para aprender o no una lengua:

Las creencias actúan como filtros muy fuertes de la realidad. [...] Las creencias negativas y positivas de nuestros alumnos pueden influir enormemente en el éxito de su aprendizaje. [...] Las creencias negativas influyen en las expectativas de nuestros alumnos. Las bajas expectativas producen un nivel más bajo de motivación y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales. (Puchta 2000: 263).

De esa manera Herbert Puchta enfatiza el valor de las creencias en el proceso de aprendizaje que, al igual que las aptitudes mantenidas por los estudiantes o profesores, afectan en el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua sobre aspectos de la misma, su aprendizaje y sobre uno mismo.

Estas creencias que tienen nuestros alumnos, pueden ser falsas y actuar como elementos perjudiciales. Generalmente, lo que los individuos piensan u opinan sobre una lengua tiene relación con el aprendizaje de otras lenguas cercanas geográficamente o constituyentes de un objeto habitual de la enseñanza-aprendizaje. Aquilino Sánchez (2004: 62) nos ofrece al respecto, algunos ejemplos que podemos oír en el caso de españoles que aprenden otro idioma: «*el inglés es una lengua difícil de pronunciar, pero su gramática es muy fácil*», «*el alemán es una lengua muy difícil, porque tiene declinaciones y las palabras son muy diferentes*» o «*el italiano es muy fácil, porque se parece mucho al español*». Afirmaciones y juicios que, como indica el autor «son muy superficiales y, en ocasiones, incluso erróneos», pero actúan como resortes psicológicos que condicionan la actitud inicial hacia una lengua determinada.

Para procurar un cambio de estas creencias limitadoras, Douglas Brown (1991: 86) propone lo que él llama *el juego de visualizar*, consistente en que los alumnos se visualicen conversando con fluidez con personas nativas de la lengua estudiada para que, posteriormente, puedan hacerlo de forma real. Por otro lado, Hazel Rose Markus y Ann Ruvolo (1989: 213) apoyados en la idea del *yo ideal* afirman que «imagining one's

own actions through the construction of elaborated possible selves achieving the desired goal may directly facilitate the translation of goals into intentions and instrumental actions»<sup>11</sup>.

Por otro lado, al igual que cada profesor tiene su método y manera de enseñar, los alumnos tienen sus propias convicciones al respecto y esperan que el profesor se ajuste a su particular visión metodológica. Son numerosos los alumnos que comparten la creencia de que se necesita aprender bien los aspectos gramaticales de una lengua y que si el profesor no la explica en profundidad, no pueden aprender correctamente esa lengua. Los alumnos tienen sus preferencias y estas no van necesariamente por el mismo camino que los esfuerzos del profesor, en palabras de Aquilino Sánchez (2004: 62-63):

El aula es, en ocasiones, un campo de pruebas en que la concepción del profesor y la del alumno sobre cómo enseñar se debaten en duelo permanente y desigual. Mientras el profesor hace un gran esfuerzo para adaptarse a las nuevas corrientes, el alumno comprueba cómo sus creencias más firmes y consolidadas se dejan de lado y se siente desamparado, cuando no perdido y desorientado. El alumno quizá sigue pensando que el profesor explique con claridad la gramática de la lengua enseñada, mientras que lo que recibe es un sinfín de actividades comunicativas en las que se favorece la comunicación hablada o se insiste en el contenido más que en la forma. Hasta es posible que algunos errores se pasen por alto en aras de no entorpecer la comunicación establecida. Se prima así, por parte del profesor, la expresión de algo (contenido), mientras que el alumno sigue aún creyendo que los aspectos formales (la corrección gramatical) deben prevalecer sobre «lo que queremos decir».

Por último, ha de apuntarse que no solo se deben tener en consideración las actitudes y creencias de los alumnos, pues también las del profesor influyen en los acontecimientos ocurridos en el aula y en el rendimiento académico del alumnado. Experimentos, como los llevados a cabo por Robert Rosenthal (R. Rosenthal y Lenore Jacobson, 1992), demuestran que cuando a un profesor con un grupo-clase de un coeficiente intelectual parecido, se le dice que ciertos alumnos cuentan con una inteligencia superior y que aprenden mejor, al finalizar el curso se ha constatado que dicho grupo de alumnos hicieron más progresos que sus compañeros con iguales capacidades.

---

<sup>11</sup> «Imaginando las propias acciones mediante la construcción de elaborados y posibles sí mismos que logran el objetivo deseado, puede facilitar directamente la traducción de los objetivos en intenciones y acciones instrumentales» (Traducción ofrecida por la autora).

En el aula de idiomas la actitud del profesor es especialmente relevante en lo referido al alumnado y a la lengua que enseña y todo aquello que va unido a ella, es decir, tanto sus hablantes, como el país y la cultura, siendo múltiples actitudes las que puede llegar a adoptar:

En el profesor cabe una actitud autoritaria o democrática, de respeto o de desprecio hacia los alumnos, participativa o individualista, de colaboración o de abierto rechazo, de comprensión ante la actuación y producción lingüística de los alumnos o de crítica y corrección más o menos despiadada. El docente es posible que adopte una actitud paternalista/maternal o, por el contrario, que considere la clase como algo que le es ajeno; puede involucrarse afectivamente en los problemas no estrictamente profesionales que afecten a los alumnos, o no prestar atención a cualquier cosa que exceda los límites del aula (Aquilino Sánchez 2004: 144).

Los profesores no entran en las aulas librados de condicionamientos o prejuicios sino que cuentan con creencias y expectativas sobre los niveles que deben lograrse en el aprendizaje, lo que esperan de un curso, grupo, clase e incluso de un aprendiz en concreto (Pujade-Renaud en Sánchez 2011: 45). Por ello, en nuestra labor como docentes debemos tener en cuenta nuestras creencias porque afectan a nuestro comportamiento en el aula. Siguiendo a Karen E. Johnson (1999) nuestras creencias, además de filtrar lo que pensamos, decimos y hacemos en las aulas, dependen de creencias de experiencias previas con el aula, lo cual conlleva una visión limitada de nuestras posibilidades. Dicha autora, recomienda que, como profesores, nos abramos a nuevas creencias tomando, en primer lugar, consciencia de las creencias actuales y analizándolas mediante la constatación de su utilidad y, en segundo lugar, accedamos a experiencias alternativas de enseñanza que enriquezcan nuestro desarrollo profesional.

### EL ESFUERZO EMOCIONAL DE ENSEÑAR

La figura del profesor a menudo es vista de una forma idealizada, como alguien dedicado a la entrega y compromiso de los demás en una profesión apasionante. Alejados de esta visión utópica hemos de decir que, la función de educar, cuenta con un rango de emociones negativas tales como el estrés generado por las expectativas del docente y las de los demás, la tensión y ansiedad inherente a su actividad, la frustración al no conseguir hacer las cosas como esperaba, la envidia por sus colegas más eficaces o el miedo por sentirse solo ante su clase.

Los profesores, además, no se relacionan solo con el grupo-clase sino que deben mantener contacto con otros individuos como los padres de aquellos, los compañeros de trabajo o la administración para la cual trabajen, y cada uno de ellos requiere un estilo y un esfuerzo emocional distintos. La psicología ha indicado este esfuerzo emocional que supone la gestión o el cambio de emociones para poder representar adecuadamente el rol profesional.

Hemos de destacar la interacción que mantiene con los alumnos, por centrarse su labor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En dicha interacción prevalece, como señala Andy Hargreaves (citado en Fernández-Abascal 2003: 480), una doble distancia, encontrando por un lado una relación de conocimiento y poder asimétrica y, en algunos casos, una relación adulto/niño. Cuando la distancia entre ambos es propicia a un no-alejamiento de la figura del profesor, se produce una aportación de emociones positivas al profesorado al sentirse admirados y queridos por sus alumnos, tanto de forma explícita, por ejemplo a través de comentarios verbales, como implícitas, creando una atmósfera agradable y positiva en el aula. En cambio, cuando las interacciones son producidas en situaciones emocionalmente complejas, los profesores se protegen del desgaste que suponen, por ejemplo, convirtiendo en rutina su relación con los alumnos o minimizando la implicación emocional con ellos, buscando de este modo un refugio

emocional entre ambos.

Aunque tradicionalmente se ha analizado la ansiedad ante la evaluación desde el punto de vista del alumnado, lo cierto es que estamos ante uno de los focos principales de coste emocional para el profesorado. Tal como demuestran estudios como el llevado a cabo por Smith (citado en Fernández-Abascal et al. 2003: 481), al apuntar que los profesores durante las pruebas sienten ansiedad y preocupación por si los alumnos están preparados para responder a sus demandas o por si sus enunciados están correctamente formulados, y destacar que una vez publicados los resultados sienten emociones como enfado, culpa, vergüenza y malestar.

En la evaluación, frecuentemente existen sesiones de *feedback* sobre el contenido y los resultados obtenidos. Los profesores ante estas situaciones, a pesar de reconocer la utilidad de las mismas, padecen temor por las emociones negativas que suelen aparecer como la ansiedad, la hostilidad o la agresividad. Cuando se encuentran niveles elevados de discusión en estas reuniones, alcanzando el punto de la crispación, los profesores emplean estrategias como las siguientes proporcionadas por Laura M. Stough y Edmund T. Emmer (citados en Fernández-Abascal 2003: 481), para lograr reducirlo o escapar de él:

- ***Privatizar la interacción***: se le sugiere al estudiante que se prosiga la discusión más tarde en el despacho del profesor o que exprese por escrito su punto de vista.
- ***Disimular las emociones***: en plena discusión el profesor permanece calmado, serio y concentrado en los argumentos del alumno, aunque en su interior se siente irritado, ansioso y frustrado.
- ***Expresar las emociones***: el profesor responde acorde a su emoción y muestra enfado, por ejemplo, mostrándose sarcástico e irónico con sus alumnos y las respuestas que han dado en el examen.

### ***3.1 Síndrome burnout en la profesión docente***

En la enseñanza se experimentan elevados niveles de estrés, asociados al riesgo de padecer problemas de salud mental como ansiedad o depresión, enfermedades físicas

tales como dolores de cabeza o reactividad cardiovascular y a síntomas conductuales que conllevan bajas laborales o jubilaciones anticipadas. Chris Kyriacou y John Sutcliffe (en Fernández-Abascal et al. 2003: 482) definen el estrés docente como

Una respuesta de estado emocional negativo generalmente acompañada por cambios fisiológicos potencialmente peligrosos, resultantes de aspectos del trabajo del profesor y mediados por la recepción de que las demandas del trabajo son amenazantes y por los mecanismos de afrontamiento que son activados para reducir esa amenaza.

Los tres síntomas característicos del síndrome *burnout* están presentes en la profesión docente: cansancio emocional, como agotamiento de los propios recursos emocionales del profesorado y la sensación de que no puede dar nada a los alumnos; la despersonalización o la actitud negativa e indiferente hacia sus estudiantes y, por último, una evaluación negativa de su propia realización personal, percibiéndose menos efectivo en su trabajo.

Actualmente, se reconocen varios grupos de factores que contribuyen a la aparición del *burnout* en el profesorado, que si se mantienen de forma estable en el tiempo, pueden dar lugar a la baja laboral y al absentismo. (Ver cuadro 2).

*Cuadro 2. Principales factores contribuyentes al burnout docente*<sup>12</sup>

Factores del contexto organizacional y social	Factores de la situación educativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobrecarga de trabajo</li> <li>• Presiones de tiempo</li> <li>• Escasez de recursos materiales y personales</li> <li>• Pobre organización del centro</li> <li>• Falta de apoyo técnico y administrativo</li> <li>• Imposibilidad de promoción</li> <li>• Escasa participación en la toma de decisiones</li> <li>• Objetivos poco claros</li> <li>• Escaso reconocimiento social</li> <li>• Pérdida de credibilidad en su labor</li> </ul>	<p>Relacionados con el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de disciplina</li> <li>• Falta de educación con el profesorado y el resto de compañeros</li> <li>• Excesivo número de alumnos</li> <li>• Falta de motivación escolar y apatía en clase</li> <li>• Bajo rendimiento académico</li> <li>• Heterogeneidad escolar</li> </ul> <p>Relacionado con los padres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Altas expectativas parentales</li> <li>• Altas exigencias educativas</li> </ul>

<sup>12</sup> FUENTE: Fernández-Abascal *et al.* (2003a: 484).

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo nivel de ingresos</li> <li>• Precarias condiciones contractuales</li> <li>• Conflicto de rol</li> <li>• Ambigüedad de rol</li> </ul>	Relacionado con los compañeros de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasa comprensión</li> <li>• Aislamiento y falta de ayuda y soporte social y emocional</li> </ul>
Factores inherentes al docente	
<p>Características demográficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: hombres más propensos a la despersonalización y mujeres más tendentes al cansancio emocional y a la falta de realización personal</li> <li>• Edad: mayor edad menos <i>burnout</i>, aunque no siempre</li> <li>• Antigüedad en el puesto: menor antigüedad más propensión al <i>burnout</i></li> <li>• Institución escolar: mayor <i>burnout</i> en profesores de secundaria que de primaria</li> </ul> <p>Características de personalidad propensas al <i>burnout</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja autoestima</li> <li>• Locus de control externo</li> <li>• Patrón tipo A de conducta</li> <li>• Afrontamiento pasivo, centrado en la emoción</li> <li>• Empleo de estrategias de evitación o de descarga emocional en vez de estrategias de reevaluación cognitiva o de distracción</li> <li>• Escasa búsqueda de apoyo social y emocional</li> <li>• Bajas expectativas en la regulación de emociones negativas</li> <li>• Escasos niveles de inteligencia emocional</li> </ul>	

Como podemos observar en el cuadro anterior, el síndrome de *burnout* queda vinculado a diversas características de personalidad. La cuestión radica en que dichas variables hacen referencia a rasgos o estados inherentes de la persona más que al modo en que se perciben, comprenden y manejan las propias emociones, así como las ajenas.

Por la razón anterior, autores como Peter Totterdell y Brian Parkinson (citado en Fernández-Abascal et al. 2003: 487) han examinado el uso y el nivel de efectividad de las estrategias de autorregulación emocional empleadas por los profesores. El primer resultado relevante que obtuvieron fue que los profesores podían aprender e incrementar el uso de estrategias de afrontamiento particulares. Aquellos que fueron entrenados en el manejo de las emociones se mostraban más alegres que el grupo entrenado en la distracción, además de percibirse como más eficaces para regular sus estados afectivos negativos. No obstante, no siempre las estrategias de manejo son efectivas, sino que utilizamos estrategias en función de la situación y el objetivo a conseguir, por ejemplo:

los resultados de sus investigaciones indicaron que los profesores recurrían a estrategias de manejo en respuesta a sentimientos de tristeza o ansiedad, mientras que empleaban las de distracción ante sentimientos de cansancio.

La *Inteligencia Emocional* (IE)<sup>13</sup>, tal como la definen John D. Mayer y Peter Salovey (citado en Vallés y Vallés 2000: 92-93), nos proporciona una base teórica para el conocimiento de los procesos emocionales básicos que inciden en el *burnout* y, de igual modo, nos puede ayudar a comprender el rol mediador de las variables emocionales implicadas y su influencia en el rendimiento tanto de la organización, como del bienestar personal del docente. A mayor inteligencia emocional, es decir, a mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, se afronta más equilibradamente el estrés laboral y se maneja de manera más adecuada las respuestas emocionales negativas ocasionadas en el ambiente de trabajo. Asimismo, la IE no solo se halla relacionada con los beneficios aportados a la figura del profesor, sino que como nos indica Enrique García Fernández-Abascal (2003: 492)

La IE influye de forma decisiva en la adaptación social y psicológica del alumno, en su bienestar emocional e, incluso, en sus logros académicos. Por ejemplo, los alumnos con poca inteligencia emocional tienen una autoestima más baja, mayor sintomatología depresiva y ansiosa, índices mayores de consumo de drogas y peor rendimiento escolar.

Finalizaremos la presente sección del trabajo exponiendo que, tal como hemos visto, existen emociones con efectos tan negativos para el aprendizaje de una lengua extranjera que en ocasiones impiden al alumno hacer frente a dicha situación. Pero, como docentes, no debemos eliminar el surgimiento de emociones negativas, sino ayudar a nuestros estudiantes a superar las situaciones causantes de estrés, frustración y ansiedad. A tal fin, apostamos por la modificación tanto de comportamientos propios como contextuales, que puedan generar tales contextos desadaptativos.

---

<sup>13</sup> El modelo de Inteligencia Emocional propuesto por P. Salovey y J. D. Mayer incluye cinco contenidos para desarrollar la competencia emocional, a saber: reconocer las propias emociones, saber manejar las propias emociones, utilizar el potencial existente, saber ponerse en lugar de los demás, crear relaciones sociales. Estos contenidos se han venido publicando bajo otras denominaciones semejantes como autoconocimiento de las propias emociones, capacidad de controlar las propias emociones, capacidad de motivarse a sí mismo, reconocimiento de las emociones ajenas y control de las relaciones.



## **PARTE II**

## LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

Hasta el momento, hemos centrado nuestra atención en la dimensión afectiva del aprendizaje, haciendo hincapié en el contexto de la lengua extranjera. Para ello, hemos llevado a cabo un análisis de los principales factores afectivos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como de la influencia que ejercen tanto en el alumnado, como en el profesorado. En la presente parte de nuestro trabajo, nos ocuparemos de uno de los pilares básicos que sustentan el aprendizaje como parte del conjunto de rasgos afectivos: la motivación.

A la hora de analizar el complejo constructo psicológico motivacional, examinaremos en primer lugar su dimensión conceptual, ofreciendo al lector distintas definiciones del término de motivación. A continuación, realizaremos un breve repaso a las perspectivas de estudio adoptadas en la cuestión que nos atañe, a la cual seguirá la delimitación de las distintas tipologías de motivación existentes, destacando entre ellas la dicotomía intrínseca/extrínseca. Por último, ilustraremos las relaciones y consecuencias motivacionales en relación a los entornos formales de aprendizaje de una LE, acentuando el papel adoptado por el profesor y las estrategias metodológicas tomadas en el aula para incentivar la motivación de los alumnos.

Podemos fijar el origen del estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas, en la búsqueda de una explicación que esclarezca la razón por la que algunas personas muestran una mayor facilidad para aprender lenguas, mientras que otras encuentran dificultades en el proceso de adquisición lingüística. La constatación de que existen no solo aspectos intelectuales, sino también de tipo actitudinal que ejercen influencia en el aprendizaje de lenguas, sitúa a la motivación en el centro de la investigación, sobre todo, a la hora de atestiguar la forma de motivar al alumnado. En este sentido, Noam Chomsky (en Arnold 2000: 30) afirma que «la verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material».

## 4.1 CONCEPTO DE MOTIVACIÓN

Cada uno de nosotros posee un conocimiento intuitivo acerca de la motivación, sin embargo, no es cuestión fácil el definirla. Tal es la variedad terminológica existente que autores como Anne M. Kleinginna y Paul R. Kleinginna (citado en Petri y Govern 2005: 18) reunieron 102 definiciones o enunciaciones críticas de la motivación, por lo que no es de extrañar que las definiciones encontradas en los libros de texto difieran unas de otras. Han sido numerosos los especialistas que han tratado de definir este concepto en el ámbito del aprendizaje de idiomas y, como bien comprobaremos a continuación, presentan ideas variadas al respecto.

Comenzaremos por la definición que nos ofrece uno de los clásicos en literatura lingüística como es Robert C. Gardner (1985: 10), concibiendo la motivación como «el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo». A dicha definición, Marion Williams y Robert L. Burden (1999: 124) añaden la circunstancia de que Gardner y sus colaboradores entienden la motivación como «una combinación del esfuerzo y del deseo de conseguir el objetivo de aprender el idioma y de las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma».

Por su parte, M. Williams y R. 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». De la mano de Francisco J. Lorenzo (2004: 307) podemos entenderla como «un constructo hipotético que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo». En concordancia con esta última definición, se sitúa la ofrecida por Ernest Hilgard, Richard C. Atkinson y Rita L. Atkinson (citado en Arnold 2000: 30), para los que la motivación es «un conjunto de factores que vigorizan la conducta y le dan dirección».

Otra de las posibles definiciones es la proporcionada por Justo Arnal *et al.* (citado en Jiménez 2005: 43), resultando para el autor un «concepto que une una serie de características observables o no observables, que pueden registrarse como las causas de un fenómeno que explican los procesos mentales que impulsan y sostienen la

actividad dirigida a un objetivo». Por otro lado, Helbert L. Petri y John M. Govern (2005: 16) nos definen la motivación como «el concepto que usamos al describir las fuerzas que actúan sobre un organismo o en su interior para que inicie y dirija la conducta». Por último, siguiendo las palabras de Birch, Atkinson y Bongot (citado en Petri y Govern 2005: 3) diremos que «el concepto de motivación debe entenderse, no como un mecanismo de interrupciones constantes, sino como un flujo permanente de la conducta que puede ser encauzado de muchísimas formas».

Como afirma José C. Núñez (citado en García y Doménech 2002: 24) «la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar». Sin embargo, a pesar de la gran variedad terminológica, como hemos podido apreciar en las definiciones ofrecidas hasta el momento y de acuerdo con Francisco J. García y Fernando Doménech (2002: 25), la mayoría de los especialistas coinciden en definirla como un «conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta».

#### **4.2 PERSPECTIVAS DE ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN**

Uno de los objetivos de estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas consiste en tratar de identificar las causas por las que existe tanta variedad de niveles de adquisición en los individuos aprendientes de lenguas: mientras que a un alumno le resulta fácil aprender el nuevo idioma, otro siente extremada dificultad para adquirir nuevos conocimientos lingüísticos. Dicho interés sobre la adquisición de la L2, tuvo lugar a mediados de la década de los cincuenta del pasado siglo en Canadá, al intuir una posible existencia de factores afectivos en el aprendizaje de la lengua como determinante del desarrollo del bilingüismo. Desde entonces, la motivación es considerada como factor decisivo de las situaciones de aprendizaje en las que existe contacto con el nuevo idioma objeto de estudio.

Seguidamente, desarrollaremos las diversas perspectivas adoptadas en el estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas a través de los principales autores y teorías enmarcadas en ellas. Para ello, siguiendo la clasificación adoptada por Victoria Zenotz (2012), distinguimos tres enfoques fundamentales: el enfoque psicológico social,

el enfoque cognitivo y las perspectivas actuales.

#### ***4.2.1 Perspectiva psicológico social***

El enfoque psicológico social ha sido el dominante en la investigación del aprendizaje de lenguas durante muchos años, y las propuestas de Robert C. Gardner siguen teniendo validez para muchos de los especialistas en el terreno socioeducativo. Este autor fue uno de los primeros en identificar la motivación como factor de éxito en el aprendizaje de lenguas. En los años setenta formuló su Modelo socio-educacional, en el que otorga importancia a la actitud que el individuo mantiene respecto a la comunidad lingüística de la L2, y establece la distinción entre dos tipos de orientaciones: la *integradora* por un lado y la *instrumental* por otro. Mientras que la primera tiene lugar cuando el alumno estudia un idioma por el deseo de identificarse con la cultura de los hablantes de dicho idioma, la segunda persigue metas externas, tales como superar exámenes o conseguir un ascenso laboral.

En un estudio de Robert C. Gardner y Peter D. MacIntyre (citado en Williams y Burden 1999: 125) se pone de manifiesto cómo la orientación integradora es uno de los factores que contribuye a la motivación integradora, al ser incluida como una de las variables para medir tal motivación, a saber: actitudes hacia los canadienses de habla francesa, interés por las lenguas extranjeras, orientación integradora, actitudes hacia la situación de aprendizaje, deseo de aprender francés y actitudes hacia el aprendizaje del francés.

Mantener y consolidar una orientación integradora conlleva un incremento motivacional que según Gardner (1985: 9) es posible medir en tres componentes: «el deseo de aprender la lengua; la intensidad motivacional en términos de esfuerzo cognitivo y comportamental para realizar tal fin y; el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua». Es, por tanto, la motivación el principal sustento de su modelo, junto a las creencias culturales del alumno, sus actitudes hacia la situación de aprendizaje y su capacidad integradora. Para el autor y sus colaboradores, la motivación consiste en el deseo de aprender un idioma, en la intensidad motivacional y en las actitudes adoptadas ante el aprendizaje idiomático. Estos tres factores se miden

con la *Attitude/Motivation Test Battery* o AMTB (Gardner: 1985: 177-184), consistente en una serie de pruebas compuestas por preguntas que miden diecinueve subescalas en las que se representan diferentes aspectos motivacionales. En el cuadro número 3 podemos observar algunos de los ítems de las subescalas.

*Cuadro 3: Attitude/Motivation Test Battery*<sup>14</sup>

<p><i>Interés por los idiomas</i></p> <p>18. Si estuviera visitando un país extranjero, me gustaría poder hablar el idioma que allí se habla.</p>
<p><i>Actitudes hacia el aprendizaje de francés</i></p> <p>3. Aprender francés es fantástico.</p> <p>4. Me gusta mucho aprender francés.</p>
<p><i>Intensidad de la motivación</i></p> <p>19. Me esfuerzo mucho para aprender francés.</p> <p>20. Me esfuerzo en comprender todo el francés que veo y oigo.</p>
<p><i>Deseo de aprender francés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para ser sincero, tengo pocas ganas de aprender francés.</li> <li>• Ojalá hablara un francés fluido.</li> </ul>

Siguiendo a Francisco J. Lorenzo (2004: 308-309), la teoría gardneriana suele revisarse en la literatura conforme a los siguientes cinco principios:

- ***Principio de la orientación integrativa:*** el motivo integrativo es asociado positivamente con el nivel de adquisición de la L2.
- ***Principio de la creencia cultural:*** las creencias culturales sobre la L2 influyen en el motivo integrativo. Por *creencia cultural* se entienden los juicios y prejuicios respecto al aprendizaje de la segunda lengua, y engloba factores psicosociales como el grado de etnocentrismo.

<sup>14</sup> FUENTE: M. WILLIAMS y R. BURDEN 1999: 124

- ***Principio del aprendizaje activo***: los individuos motivados integrativamente tienen éxito en el aprendizaje porque son activos, por ejemplo, al buscar contacto con hablantes de la lengua meta o al usar estrategias sociales.
- ***Principio de causalidad***: la motivación integrativa no es el efecto del aprendizaje, sino su causa. Percibir el aprendizaje es un elemento motivador, mientras que percibir la carencia de aprendizaje inhibe la motivación.
- ***Principio del doble proceso***: motivación y aptitud son factores independientes en el aprendizaje de la L2. Así lo demuestran estudios como los de Richard Clément y Bastian G. Kruidener (citados en Lorenzo 2004: 308). Es más, estos autores estiman que los efectos de la motivación son más sensibles a la competencia discursiva y sociolingüística de la lengua, mientras que los efectos de la aptitud quedan relacionados con aspectos de la competencia gramatical.

Dichos principios concurren a una visión hegemónica hasta el punto de que «casi todos los estudios sobre motivación han resultado ser, de una u otra forma, un comentario en la agenda establecida por Gardner» (Peter Skehan en Lorenzo 2004: 309). Sin embargo, dos son las críticas fundamentales a la teoría gardneriana: por un lado, esta teoría no demuestra modelos que puedan reparar los déficits motivacionales, provocando así un alejamiento a la problemática educativa y, por otro lado, los alumnos no mantienen orientaciones como categorías puras, sino que revelan perfiles mixtos hacia la L2.

Otra propuesta enmarcada en esta perspectiva es el *Modelo del contexto social* de Clément (citado en Zenotz 2012: 76), donde menciona la posible relación existente entre el deseo de integración por parte del alumnado y el estatus percibido de la L2. John H. Schumann (citado en Zenotz 2012: 76) a través de su *Modelo de la aculturación*, plantea la existencia de determinados factores que contribuyen a la distancia social entre el aprendiz y la comunidad de L2, como podría ser el caso de las diferencias lingüístico-culturales de la comunidad L2 respecto a la L1. Si las distancias son mantenidas por el hablante se produce un estado de *fosilización* y si llegan a ser reducidas se produciría *aculturación*. Por otra parte, el *Modelo de adquisición* de Bernard Spolsky (citado en Zenotz 2012: 77) puntualiza que, a pesar de que el contexto social cree oportunidades para el aprendizaje, también las crea para la percepción positiva o negativa hacia la L2.

Hemos podido observar cómo, a pesar de pertenecer a la presente perspectiva varias teorías como las mencionadas, la teoría gardneriana es el pilar al que acuden los expertos para la articulación de sus propuestas. No obstante, las críticas fundamentadas contra ella abren el frente a la formulación de modelos alternativos, como veremos en las siguientes perspectivas, confeccionando teorías sobre las actitudes y las conductas de los alumnos hacia el aprendizaje de la L2.

#### ***4.2.2 Perspectiva cognitiva***

El inicio del enfoque cognitivo se sitúa en un artículo de Crookes y Schmidt (citados en Zenotz 2012: 77) al conectar la psicología y el aprendizaje de lenguas. Ambos autores consideran que la teoría de Robert C. Gardner está enfocada al aprendizaje de segundas lenguas y no al aprendizaje de lenguas extranjeras en las aulas. Entre las teorías de este enfoque se encuentra la *Teoría de la autodeterminación* de Edward L. Deci (citado en Zenotz 2012: 77), en la que se aporta la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. Según su teoría, la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básica, competencia, afinidad y autonomía, se ve favorecida por la motivación intrínseca.

Otra de las teorías sujetas a la perspectiva cognitiva es la *Teoría de la expectativa* de Jacquelynne S. Eccles y Allan Wigfield (citado en Zenotz 2012: 77). Para estos autores, la motivación estaría compuesta por la expectativa de éxito que tenga el aprendiz acerca de una tarea y el valor que le otorga a dicho éxito. El éxito en la tarea queda relacionado con otras teorías como la *Teoría de la atribución*, la *Teoría de la autoeficacia* y la *Teoría del autovalor*, mientras que el valor que se concede al éxito consta de elementos interrelacionados como son el valor del logro, el costo, el valor extrínseco y el intrínseco.

Junto a los autores anteriores, destacamos la figura de Zoltán Dörnyei (1994) y la distinción que propone de tres niveles a los cuales se adhieren elementos incidentales en la motivación: el *nivel lingüístico*, que comprende aspectos como la cultura, la comunidad y la utilidad del idioma, así como la distinción integrativa/instrumental; el *nivel del alumno*, que engloba los atributos pertenecientes a la percepción del propio



proceso de aprendizaje y de la necesidad de la lengua, siendo características principales la necesidad de logro y la seguridad de sí mismo; el *nivel de la situación de aprendizaje*, que engloba los componentes motivacionales relativos al curso, al profesor y a la dinámica de grupo. Estos niveles explican la resultante motivacional y conforman en su conjunto tres sistemas conceptuales relacionados explícitamente con la motivación: la *teoría de la atribución*, el *desamparo aprendido* y la *autoeficacia*. Acorde con la teoría de la atribución, las causas de nuestros éxitos y fracasos afectan tanto a nuestras expectativas como a nuestro sentimiento, tal como postula Bernard Weiner (en Arnold 2000 33):

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

Por el motivo anterior, debemos lograr un cambio en la dimensión causal de nuestros estudiantes y conseguir que atribuyan sus fracasos a causas que pueden ser remediadas. El desamparo aprendido, por su parte, provoca que los alumnos tengan la convicción de que sea inútil cualquier intento de cambio situacional debido a sus errores previos. Por ello, hay que proporcionarles fórmulas para la creación de metas realistas al alcance de cada uno de ellos, de modo que al conseguirlas sea más placentero el éxito y sentimiento de seguridad.

Madeline Ehrman (citado en Arnold 2000: 34) define la autoeficacia como «el grado en que el alumno piensa que tiene capacidad de enfrentarse al desafío del aprendizaje». Por otro lado, Rebecca L. Oxford y Jill Shearin (citado en Arnold 2000: 34) señalan que los alumnos tienen que experimentar un «sentimiento de eficacia dentro de sí mismos» y sugieren que los profesores puedan fomentar la autoeficacia «ofreciendo tareas que tengan sentido, que los alumnos puedan realizar con éxito y sobre las que puedan tener un sentimiento de control [...] [y] dando a los alumnos la posibilidad de elección en las actividades del aula...».

La formulación de Zoltán Dörnyei resulta útil, ya que concibe la motivación como un constructo multidimensional que se ve afectado por factores situacionales. Las alteraciones motivacionales son producidas en función de aquellos participantes en el

proceso de enseñanza-aprendizaje –responsables de definir las políticas lingüísticas, creadores de los currículos oficiales, autores de materiales, profesores–. Por tanto, los profesores, como agentes principales que toman parte en el proceso, debemos procurar situaciones en las que los estudiantes refuercen sus creencias respecto a su capacidad de aprender y sustituyan los sentimientos de limitación por los de capacitación.

#### ***4.2.3 Nuevas perspectivas***

Las investigaciones de los últimos años han cambiado el rumbo hasta ahora adoptado, existiendo por un lado, la tendencia a considerar la motivación como proceso y, por otro, a destacar los aspectos sociales debido a la influencia de enfoques como el constructivismo.

Entre los modelos que defienden la acepción de la motivación como proceso y no como producto, se encuentra el *Modelo constructivista* de Marion Williams y Robert L. Burden (1999). Dichos autores inciden en la singularidad de la motivación de cada persona y en la importancia de aprender a aprender lenguas, estableciendo en su modelo tres fases que lo respaldan: los motivos para hacer algo, la decisión de hacer algo y el sostenimiento del esfuerzo o perseverancia. Consideran que las dos primeras fases corresponden al inicio de la motivación, mientras que la última de las fases se refiere al sostenimiento de la motivación.

La naturaleza dinámica de la motivación, se ha visto también constatada en el *Modelo de proceso de la motivación* de Zoltán Dörnyei e István Otto (citado en Zenotz 2012: 79). El proceso consta de dos dimensiones, una de influencias motivacionales y otra de secuencia de la acción, que cuenta con las fases pre-accional en la que es originada la motivación, la fase accional donde la motivación es sostenida y la fase post-accional en la que es evaluado el proceso que se ha llevado a cabo.

Autores como Ema Ushioda (citado en Zenotz 2012: 79) señalan que la motivación no depende solo del aprendiz, sino de las prácticas sociales que la rodean. La motivación, desde esta perspectiva vigotskiana, se construye socialmente mediante la interacción con los individuos. Para esta autora, el aprendizaje de lenguas no es solo

un proceso cognitivo, sino que está situado en una cultura y un momento histórico determinados.

Finalmente, queremos señalar la última propuesta de Zoltán Dörnyei (citado en Zenotz 2012: 79), basada en una *Teoría psicosocial* formulada por Hazel Markus y Paula Nurius, en la que cobra relevancia los *selves* posibles (auto-conceptos posibles), que reflejan los deseos, las fantasías y las metas que el individuo tiene cara al futuro. Markus y Nurius proponen tres tipos de *self* distintos: lo que a la persona le gustaría ser, lo que debería llegar a ser y lo que tiene miedo de llegar a ser; pero Zoltán Dörnyei no solo se nutre de la teoría de estos autores, sino que recurre a la tradición investigadora en motivación, atribuyendo a su modelo tres componentes: *self* de L2 ideal, *self* de L2 que deberíamos ser y la experiencia de aprendizaje.

En resumen, hemos podido observar durante el transcurso de la revisión teórica planteada relativa al concepto de motivación, cómo el modelo socioeducativo de Robert C. Gardner ha ejercido gran influencia en los estudios sobre la motivación en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras y de L2, especialmente en lo que respecta a la interacción de las diferencias individuales afectivas:

Las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje (Gardner *et al.* en Lorenzo 2000: 309)

No obstante, varios son los autores que más recientemente han realizado aportaciones enfocadas a nuevas líneas de trabajo, ampliando la perspectiva teórica y la base investigadora para lograr la incorporación de enfoques cognitivos de la motivación en el ámbito educativo. Desafortunadamente, a pesar de la presencia de estudios motivacionales en el aprendizaje de lenguas, en muchas ocasiones el tema en cuestión es tratado secundariamente, motivo por el cual abogamos por la indagación en un campo tan complejo y apasionante como lo es la motivación.

## MOTIVACIÓN Y COGNICIÓN

La motivación llega a actuar a modo de guía en las estrategias y los procesos cognitivos que emplea el alumno en su procedimiento de aprendizaje, siendo en cierto modo, responsable del grado de aprendizaje adquirido por este. Los límites entre motivación y cognición se han dibujado opacamente, atribuyendo elementos indistintamente a uno u otro aspecto. Pintrich (citado en Lorenzo 2002b: 77) se convierte en la clave para abrir una línea de investigación hacia el análisis de la interrelación motivación-cognición como marco explicativo del logro o rentabilidad del aprendizaje:

Motivational constructs are usually not discussed in the models of student cognition and thinking, or at best given only passing and superficial attention. It seems likely, however, that cognitive skills are not learned or employed in isolation of motivation.<sup>15</sup>

Por ello, resulta necesario una exploración acerca de la relación entre el perfil motivacional del alumnado y la elección o el uso de las estrategias de aprendizaje. Autores como Peter D. MacIntyre (en Lorenzo 2002b: 82) señalan la interdependencia entre la motivación y el uso de estrategias cognitivas:

Motivation emerges as the most important of the learners variables, with more highly motivated students using more strategies [...] Motivation, attitudes, anxiety and personality interact to produce a willingness or unwillingness to employ certain strategies.<sup>16</sup>

Por todo ello, haremos mención al modelo o marco teórico creado por Francisco J. Lorenzo (2002a) en el que se distinguen tres niveles motivacionales, cada uno de los

---

<sup>15</sup> «Generalmente, los constructos motivacionales no son tratados en los modelos de cognición y pensamiento del estudiante, o en el mejor de los casos, solo superficialmente. Sin embargo, parece probable que las habilidades cognitivas no son aprendidas o empleadas independientemente de la motivación» (Traducción ofrecida por la autora).

<sup>16</sup> «La motivación aparece como la variable más importante de los alumnos, a más nivel de motivación, más uso de estrategias por parte de los estudiantes [...] Motivación, actitudes, ansiedad y personalidad, interactúan para producir una buena o mala predisposición para emplear ciertas estrategias» (Traducción ofrecida por la autora).

cuales incluye una conceptualización de la motivación hacia la lengua meta, una tipología de la motivación y el tipo de estrategias que favorece, como apreciaremos a continuación:

### ***1. Motivación global***

Siguiendo a Bjorg Svanes (citado en Lorenzo 2002a: 161) la distancia social predice los niveles de adquisición debido al contacto del sujeto con la lengua mediante un mayor y mejor uso de las estrategias sociales. La constatación de tal relación trae consigo la búsqueda de situaciones en las que el individuo ponga en práctica la L2, realice peticiones de ayuda a otros interlocutores competentes, muestre interés hacia la cultura de la lengua aprendida, así como solicite al interlocutor el ajuste de su nivel de L2 al propio y la corrección de los errores cometidos. En este sentido, como sostiene Lorenzo (2002a: 161):

En contextos de aprendizaje de idiomas como segunda lengua, la tipología de los alumnos respecto a su motivación (*motivación integrativa o instrumental*) supone niveles distintos variables de integración en la comunidad lingüística de la lengua meta. [...] la motivación hacia el aprendizaje de la L2 viene dada por el mayor o menor deseo del sujeto de identificarse con la comunidad lingüística de la L2.

De este modo, adoptar una motivación integrativa tiene su correlación con un aumento de la competencia general de L2. Estudios realizados sobre este primer carácter motivacional concluyen que los motivos integrativos e instrumentales no son excluyentes sino que en el comportamiento del alumnado podemos encontrarnos con factores pertenecientes a ambos polos. De igual modo, existen afirmaciones tajantes al respecto como la formulada por Anna U. Chamot *et al.* (citado en Lorenzo 2002a: 162): «las estrategias sociales apenas tienen lugar en el aula».

### ***2. Motivación situacional***

Este tipo de motivación opera según sean los elementos del contexto del aula y la instrucción llevada a cabo por el profesorado. Las investigaciones de Edward Deci *et al.* (citado en Lorenzo 2002a: 162) obtuvieron un cambio significativo en los niveles de motivación de los estudiantes, pasando de ser variables durante las primeras semanas de

clase a estables a partir de la quinta. Hans Kuhlemeier, Huub Van Den Bergh y Leijn Melse (citado en Lorenzo 2002a: 162) por otra parte, encontraron correlación entre un aumento motivacional y actitudes más positivas en el aprendizaje de la L2 al adoptar el docente un enfoque comunicativo.

Respecto a la tipología de motivación, la psicología motivacional nos ofrece el binomio *motivación intrínseca/extrínseca*. Mientras que la motivación intrínseca establece su esfuerzo en profundizar y manipular la red asociativa para monitorizarla y mejorar el proceso cognitivo, la motivación extrínseca conlleva un enfoque estratégico, una aproximación al aprendizaje dispersa, fundamentado en factores externos, como las evaluaciones. Teóricos de la motivación vinculan la tipología intrínseca con un mayor compromiso cognitivo en la adquisición y transformación de los contenidos aprendidos. Dicho nivel ideal de compromiso cognitivo es denominado *autorregulación del aprendizaje (SRL)* y queda definido como

*SRL is the highest form of cognitive engagement a student can use to learn in classrooms: it is an effort put forth by students to deepen and manipulate the associative network in a particular area which is not necessarily limited to academic content and to monitor and improve that deepening process (Corno y Rohrkemper en Lorenzo 2002b: 77).<sup>17</sup>*

Resultan evidentes las relaciones que podemos establecer entre la elección de una de las dos orientaciones motivacionales y las estrategias metacognitivas de aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre los diferentes autores que analizan esta última cuestión, Francisco J. Lorenzo (2000a: 164-165) opta por seleccionar las siguientes estrategias:

- ***Estrategias organizativas***: operaciones que jerarquizan y ordenan los contenidos por asimilar.
- ***Estrategias de integración***: intento de relacionar nuevos contenidos con el conocimiento previo.
- ***Estrategia de examen***: autoexamen para comprobar el grado de asimilación

---

<sup>17</sup> «*SRL es la forma más elevada de participación cognitiva que un estudiante puede usar para aprender en las aulas: se trata de un esfuerzo realizado por los alumnos para profundizar y manipular el sistema asociativo en una área en particular, la cual no se limita necesariamente a los contenidos académicos, y para supervisar y mejorar ese proceso de profundización*» (Traducción ofrecida por la autora).

del material que se ha estado estudiando.

- **Estrategias de monitorización de la comprensión:** determinar qué conceptos no se entienden bien.
- **Estrategia de planificación:** organización del materia que se va a estudiar, previa al comienzo del propio proceso de aprendizaje.

### 3 *Motivación ante la actividad*

Las características de la tarea o la actividad que realicen los alumnos pueden alterar las bases motivacionales de estos. Zoltán Dörnyei y Angi Malderez (2000) demuestran la existencia de dos tipos de motivaciones, a una se le atribuyen los rasgos de invariabilidad y dependencia de la metodología adoptada, mientras que la otra se presenta mutable y sensible a la tipología de las actividades planteadas. La motivación ante la tarea depende de factores neuropsicológicos, concretamente del grado de la activación estimular, siendo los factores afectivos los que determinan los cognitivos:

In the temporal lobe there is a part of the limbic system called the amygdala, which assesses the emotional significance and motivational relevance of stimuli; this appraisal the influences attention and memory (Schumann, 1994: 233).<sup>18</sup>

Según John H. Schumann (1994) el efecto del estímulo dependerá del grado de novedad, familiaridad e interés, entre otros indicadores motivacionales. Francisco J. Lorenzo (2002a: 166) demuestra que la motivación centrada en el mensaje produce una respuesta distinta a la provocada a través de la motivación centrada en la forma. Mientras que la primera viene asociada a indicadores como el interés, la satisfacción y la utilidad intrínseca, en la segunda predominan las razones evaluatorias y las dificultades percibidas. Carole Ames (1992) destaca las siguientes estrategias cognitivas según los índices motivacionales que acabamos de señalar:

- **Estrategias de ensayo:** repetición de un contenido para memorizarlo.
- **Estrategias de elaboración:** operaciones como resumir, parafrasear y facilitar la comprensión.

---

<sup>18</sup> «En el lóbulo temporal existe una parte del sistema límbico llamada amígdala, la cual evalúa el significado emocional y la relevancia motivacional de los estímulos; esta valora las influencias de la atención y la memoria» (Traducción ofrecida por la autora).

- *Estrategias de pensamiento crítico*: interpretación del contenido como paso previo para la revisión crítica de estos.

A modo de conclusión, diremos que en el estudio de la influencia en el aprendizaje de los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales estos han sido tradicionalmente tratados por separado, de manera que algunos autores han centrado sus estudios en aspectos cognitivos olvidando los otros, o viceversa. Actualmente existe un creciente interés en estudiar integralmente ambos componentes, pues tal como afirma González Cabanach (en García y Doménech 2002: 25) el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional al mismo tiempo, y consecuentemente debemos tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos, como los motivacionales en la búsqueda del mejor rendimiento académico de nuestros estudiantes.



## TIPOS DE MOTIVACIÓN

Como bien hemos podido comprobar en el trascurso del anterior apartado, han sido varias las propuestas de estructuras explicativas relativas a los aspectos motivacionales en el aprendizaje de idiomas. Entre ellas, vamos a centrarnos en la que goza de un mayor predicamento en la doctrina, la cual se fundamenta en una esencial dicotomía: *motivación intrínseca* y *motivación extrínseca*. Para ello, partiremos de la siguiente premisa de Marion Williams y Robert L. Burden (1999: 128):

[...] la motivación ocurre como resultado de una combinación de distintas influencias. Algunas de ellas son internas [...] por ejemplo, el interés por la actividad o el deseo de tener éxito. Otras son externas; por ejemplo, la influencia de otras personas. [...] sería un error considerar la motivación de forma simplista como algo que es o interno o externo al individuo, pues ambas perspectivas no se pueden separar fácilmente.

Los estudios realizados en el campo de la motivación han dado lugar a la *Psicología de la Motivación y la Emoción*, aplicando los esfuerzos investigativos tanto a ámbitos de la vida cotidiana, como de la conducta, incluyendo el educativo. En la actualidad, una de las teorías que proyecta más coherencia y solidez para explicar la motivación humana es la *Teoría de la Autodeterminación* (TAD) de Edward L. Deci y Richard M. Ryan<sup>19</sup>, y es en ella en la que nos basaremos para delimitar los distintos grados motivacionales en el trascurso de nuestro trabajo.

### 6.1 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA VS. EXTRÍNSECA

Juan A. Moreno y Antonio Martínez (2006: 44) definen la motivación intrínseca como «aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el

---

<sup>19</sup> La TAD es una teoría cognitiva que establece que las orientaciones motivacionales se pueden clasificar según el grado de autodeterminación otorgado al objetivo de una actividad concreta. En otras palabras: precisa hasta qué punto un individuo cree que lo que hace está determinado por factores externos o internos. La conforman cuatro mini-teorías: la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de la integración orgánica u organísmica, la teoría de las orientaciones de causalidad y la teoría de necesidades básicas.

placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa». Por otro lado, Jane Arnold (2000: 31) indica que «la motivación intrínseca supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa».

Dentro de la TAD, Edward L. Deci y Richard M. Ryan presentan la *teoría de la Evaluación Cognitiva* con el fin de esclarecer los factores causantes de la variabilidad existente en la motivación intrínseca. Esta teoría, enfocada hacia las necesidades fundamentales de competencia y autonomía, propone cuatro claves que nos ayudan a explicar y predecir el nivel motivacional de nuestros alumnos:

- **Control:** cuando los estudiantes participan en actividades que eligen y sobre las que tienen control, aumentan su motivación intrínseca, mientras que en caso de control externo se produce una disminución de la misma.
- **Competencia:** indica el sentimiento del sujeto respecto al dominio. Cuando los alumnos tienen mayor control y capacidad de elección dentro del ambiente de la actividad, aumenta la motivación intrínseca.
- **Factores extrínsecos:** aquellos percibidos como informativos a la competencia percibida y el *feedback* positivo, promueven la motivación intrínseca, caso contrario en los que se perciben como elementos de control o la desmotivación contemplada como incompetencia.
- **Orientación:** los estudiantes motivados hacia la tarea serán más influenciados por la motivación intrínseca, por tomar parte en ella por el goce de la actividad, mientras que aquellos con una orientación hacia el ego probablemente no se sientan intrínsecamente motivados.

Siguiendo a Edward L. Deci y Richard M. Ryan (citado en Arnold 2000: 31) la evidencia de motivación intrínseca radica en la presencia de curiosidad e interés innatos de los alumnos, siempre y cuando estos favorezcan su aprendizaje. Asimismo, Deci (citado en Arnold 2000: 31) al analizar las condiciones óptimas para desarrollar la motivación intrínseca destaca «la estimulación de la autonomía, la retroalimentación (*feedback*) que fomenta la capacidad, y la implicación personal». Jane Arnold (2000: 32), en una línea similar, nombra las siguientes sugerencias para conseguir un aumento de la motivación intrínseca en nuestro alumnado:

- Ayudar a los alumnos a que desarrollen la autonomía estableciendo metas personales y empleando estrategias de aprendizaje.
- Animar a los alumnos a que encuentren satisfacción en tareas bien hechas.
- Facilitar la participación de los alumnos en el establecimiento de algunos de los aspectos del programa, así como ofrecerles oportunidades de aprendizaje cooperativo.
- Implicar a los alumnos en actividades relacionadas con sus intereses, de modo que centren su atención en el significado y la intención.
- Elaborar pruebas que permitan la aportación de los alumnos, que estos las consideren válidas y que el profesor ofrezca comentarios y una evaluación numérica.

En lo que a la motivación extrínseca se refiere, Edward L. Deci y Richard M. Ryan (citados en Moreno y Martínez 2006: 41) introdujeron la *teoría de la Integración Orgánica* para dar detalle acerca de las formas que adoptaba dicha motivación y los factores contextuales que promueven o impiden interiorizarlos o integrarlos en la regulación de conductas. Este tipo de motivación está determinado por recompensas o agentes externos y dentro de la teoría mencionada podemos establecer cuatro tipos de motivación extrínseca:

- **Regulación externa:** es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca. Tiene un locus de control externo, por lo que se realizan conductas para satisfacer demandas externas o evitar castigos. Serían casos de estudiantes que actúan porque «los demás me dicen que debo hacerlo» o «el profesor me dice que debo mejorar mi capacidad lectora si quiero pasar de nivel».
- **Regulación introyectada:** al igual que la anterior, tiene un locus de control externo, pero los motivos para participar en las actividades son el reconocimiento social, las presiones internas o el sentimiento de culpabilidad. Se asocia a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad y las mejoras del ego. Casos como «me siento mal si no he hecho los deberes» o «me siento mal por haber faltado a clase» serían unos ejemplos.
- **Regulación identificada:** el estudiante realiza libremente la actividad, aunque esta no le resulte agradable, porque sabe que le reportará beneficios. En este tipo de motivación ya encontramos cierto grado de locus interno. Por ejemplo: al

principio de curso el alumno no encuentra demasiado agradable leer en el idioma de estudio, pero sabe que le ayudará a mejorar su capacidad de comprensión lectora así como las destrezas escrita y oral.

- **Regulación integrada:** la conducta se realiza libremente y se actúa en congruencia con los valores y necesidades propios. Sería el caso, a modo de ejemplo, del alumno que se compromete con la práctica de la destreza oral porque forma parte de su personalidad y estilo de vida sociable.

Estrechamente relacionado con la motivación, concretamente con la motivación intrínseca, se encuentra el concepto del flujo (*flow*) desarrollado por Mihaly Csikszentmihalyi. El flujo, o experiencia óptima, es «un estado de movimiento de energía psíquica realizado sin esfuerzos» (Arnold 2000: 32). En palabras de Goleman (citado en Arnold 2000: 32), «...el flujo representa el no va más en la utilización de las emociones al servicio del rendimiento y del aprendizaje. En el flujo las emociones no solo se encuentran incluidas y canalizadas, sino, seguramente, potenciadas y colocadas junto a la tarea que se está realizando». De este modo, podemos constatar la relación existente entre flujo y afectividad, y lo que es más, según el autor, estaríamos ante el estado ideal del aprendizaje eficaz:

Debido a que uno se siente muy bien con el flujo, resulta intrínsecamente gratificante. Es un estado en el que las personas se quedan completamente absortas en lo que están haciendo y prestan a la tarea una atención sin fisuras, uniendo su conciencia con sus acciones (Goleman en Arnold 2000: 32).

El último apunte que haremos en la presente sección, será el reconocimiento de la importancia de la motivación intrínseca y el flujo, ya no solo para nuestros alumnos, sino también para el profesorado. En nuestra labor docente, experimentar un sentimiento de flujo con nuestro trabajo a la par que estar motivados por el placer de tomar parte en el proceso de aprendizaje, producen un modelo enormemente motivador para el alumnado. De igual forma, al mismo tiempo que adoptamos el flujo como conducta, debe ser plasmado en la programación de las actividades que llevemos al aula, para lo cual siguiendo a Jane Arnold (2000: 33) «para beneficiarse del estado del flujo, una actividad no debe ser ni tan fácil que produzca aburrimiento ni tan desafiante que produzca ansiedad. [...] El flujo puede ocurrir con una tarea si tenemos una oportunidad razonable de completarla y si podemos concentrarnos en ella».

## **LA MOTIVACIÓN HACIA LA LENGUA EXTRANJERA EN ENTORNOS FORMALES DE APRENDIZAJE**

El aula se convierte, en ocasiones, en el único entorno en el cual el alumno mantiene contacto con la nueva lengua objeto de aprendizaje. En este contexto, encontramos varios factores influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que podemos definir en función de sus focos de procedencia (Lorenzo 2004: 316): factores propios del microsistema (aula), el mesosistema (entornos anejos al aula: hogar, escuela), el exosistema (estructuras sociales: nivel socioeconómico, distrito escolar), el macrosistema (instituciones políticas, educativas y económicas).

Los resultados de estudios como los llevados a cabo por Keiko K. Samimy y Motoko Tabuse, Hyekung Sung y Amado M. Padilla, José Castro o Daniel Madrid *et al.* (citados en Lorenzo 2004: 317), concluyen que la carencia de contacto con la comunidad o la cultura L2 apuntan a que las orientaciones hacia la lengua resultan indicadores deficientes de los niveles motivacionales. No obstante, siguiendo a Robert C. Gardner (citado en Sánchez 2004: 91), podemos llegar a diferenciar cuatro categorías motivadoras en la enseñanza de las lenguas (en su caso, aplicadas al francés):

- Las específicas del grupo (actitud frente a los pueblos y sus lenguas).
- Las relativas al curso (actitud hacia el aprendizaje del francés, hacia el profesor, hacia el curso de francés, actitud de los padres en el proceso, ansiedad de la clase).
- Las indicadoras de motivación (orientación integradora, intensidad motivadora, deseo de aprender francés).
- Las actitudes generales (interés en el aprendizaje de lenguas extranjeras, etnocentrismo, autoritarismo, etc.).

## 7.1 EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA MOTIVACIÓN

Las diversas perspectivas teóricas sobre la motivación que hemos contemplado en apartados anteriores han centrado, principalmente, su foco de interés en el alumno y la incidencia de distintas tareas dentro de la situación de aprendizaje que afectan a la motivación de este. Pero lo cierto es que, en la realidad educativa de los centros e instituciones dedicados a la enseñanza de idiomas, dichas tareas vienen propuestas por otra persona ajena al grupo-estudiantes del aula: el profesor. Como bien señala Aquilino Sánchez (2004: 146):

Si desde el punto de vista del aprendizaje, la primacía corresponde a los alumnos, desde la perspectiva de la responsabilidad docente, el protagonismo es inherente al profesor. [...] Ambos son elementos indispensables en la clase.

El proceso docente hace del profesor el punto de referencia de sus alumnos, un modelo a seguir, por lo que todo lo que le distingue o caracteriza es relevante, cobrando importancia desde su manera de presentarse, la vestimenta que utilice, sus gestos, su actitud, hasta su humor y reacciones ante los acontecimientos presentes en el aula. Todo aquello que haga será susceptible de influir, ya sea positiva o negativamente, tanto en la acción que lleve a cabo como en la actitud de los alumnos respecto al aprendizaje.

De acuerdo con Marion Williams y Robert L. Burden (1999: 141), podemos distinguir dos factores principales contribuyentes a la motivación de nuestros estudiantes: la personalidad o el carácter de la persona encargada de proponer las actividades (los alumnos suelen dejarse influir por los sentimientos personales que les producen sus profesores) y la forma en que la misma persona presenta la actividad y trabaja con el alumnado durante su realización. De este modo, el profesor se convierte en un pilar fundamental en todas las fases del proceso motivacional.

Conceptos como los de *liderazgo* y *protagonismo* deben ser entendidos en el profesor en el sentido de implicación en la organización y gestión de la clase en base a su rol como experto en enseñanza-aprendizaje. No han de concebirse ambas condiciones en detrimento del protagonismo del aprendiz, ni caer en el exceso de liderazgo o protagonismo al consumir excesivo tiempo de la clase, pues son los alumnos quienes deben participar y valerse de la lengua que aprenden: las ocasiones de práctica

lingüística por parte de los alumnos deben ser abundantes en las aulas, para lo cual debemos dedicar tiempo a la interacción como factor directo del aprendizaje comunicativo.

La actuación por parte del profesor, debe ir más allá de las ideas de activación del interés para procurar una adecuada motivación. Los tres aspectos fundamentales de la medición según Reuven Feuerstein (citado en Williams y Burden 1999: 141) ofrecen al respecto un punto útil del cual poder partir nuestra actuación docente:

si los profesores dejan claras sus intenciones y se aseguran de que son entendidas, si dan a las tareas y a las actividades un sentido personal, y si se explica a los alumnos con claridad que la realización de tales actividades les será de utilidad en cualquier otra situación, es posible que se establezcan fuertes condiciones motivadoras.

Junto a estas acciones, conviene ayudar al estudiante a ejercer el control de su propio aprendizaje, a la vez que establece metas propias del progreso de adquisición de la lengua, lo que conllevará mayores posibilidades de aumento en la motivación por aprender.

## **7.2 INCIDENCIAS MOTIVACIONALES EN LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA**

Si bien la lingüística aplicada hasta el momento, ha recelado de estimar los métodos de enseñanza como posibles variables que puedan afectar a la adquisición de la L2, consideramos de interés, a pesar de tal posicionamiento, el contrastar las diferentes alternativas metodológicas que se nos presentan, con la finalidad de fijar las consecuencias relativas a la motivación.

Empezaremos nuestro análisis por el método audiolingual<sup>20</sup>, donde la motivación del alumnado era una cuestión al margen del aprendizaje. Dicho método produce efectos devastadores para mantener el estado motivacional, al mantener una dinámica mecanicista en el aula, en la que la lengua viene desprovista de significado.

---

<sup>20</sup> Método basado en una secuenciación de rasgos formales de la lengua, que al ser llevado al aula, supone la práctica y producción controlada de las estructuras correspondientes a la lengua de manera aislada o en contextos pocos significativos.

Estudios como los realizados por Hans Kuhlemeier et al. (citado en Lorenzo 2004: 318), obtienen bajos niveles de motivación en los grupos de control sometidos a una enseñanza audiolingual, frente a las altas cotas de motivación obtenidas por alumnos sumergidos en el método comunicativo. Los resultados señalan que adoptar un enfoque comunicativo mejora las actitudes hacia la lengua y la comunidad L2, al mismo tiempo que genera un incremento en los niveles de competencia de la lengua escrita, gramática, conocimiento de vocabulario y comprensión oral, y como nos informa Francisco J. Lorenzo (2004: 318):

Al margen de las diferencias individuales de los alumnos [...] en sistemas educativos en los que socialmente son planteables alternativas metodológicas existe una preferencia por un enfoque comunicativo, que genera actitudes más positivas, niveles de motivación más elevados y garantiza niveles de aprendizaje adecuados.

Por los motivos expuestos, los principios que sustentan al enfoque metodológico comunicativo favorecen el incremento de la motivación, al incluir nuevos niveles de competencias lingüísticas (competencia pragmática y sociocultural), reestructurar la lengua a través de nociones y funciones, incorporar elementos discursivos (negociación de significado), contextualizar los mensajes, dar relevancia temática a los contenidos lingüísticos y focalizar la atención hacia el contenido de la lengua. Rasgos como los señalados, fundamentan el principio del acto de comunicación como acto de aprendizaje, con afirmaciones como «la comunicación en el aula desarrolla la motivación como factor esencial que conduce al aprendizaje» (Williams Littlewood en Lorenzo 2004: 319).

### **7.3 FACTORES INSTRUCCIONALES EN EL AULA PARA INCENTIVAR LA MOTIVACIÓN**

Estudios como los citados por Francisco J. Lorenzo (2004: 319) realizados por Dörnyei y Lorenzo, reflejan la multitud de recursos y tácticas a las que el profesor puede recurrir para incentivar la motivación en el alumnado, entre los cuales mencionamos las siguientes macroestrategias:

- *Transmitir un ejemplo de compromiso con la disciplina y asumir los objetivos de la enseñanza por parte del profesor:* se entiende la lengua como una



construcción social, donde «la figura del profesor resulta predominante, en tanto que es la representación de la cultura L2 y, por definición, el hablante competente» (Mary MacGroarty en Lorenzo 2004: 319). La imagen que el profesor proyecta de sí mismo es un factor necesario para mantener la motivación, ya que las orientaciones y las actitudes de los alumnos están en concordancia de las asumidas por parte del profesor.

- *Crear una atmósfera relajada*: instaurar este tipo de atmósfera permite que los alumnos empleen estrategias comunicativas cuando los recursos lingüísticos fallen y que conciban el error como una parte más del proceso de aprendizaje no como prueba de incompetencia lingüística.
- *Presentar las actividades de forma ordenada, con objetivos definidos y graduados a los niveles de los alumnos*: la percepción de dificultad extrema por parte del estudiante es desmotivadora, por lo que debemos presentar las situaciones comunicativas a través de tareas facilitadoras que proporcionen el suficiente material lingüístico para que se puedan llevar a cabo.
- *Hacer las clases interesantes*: la relevancia temática o el conocimiento previo de los contenidos pueden incrementar el interés del alumnado y, al mismo tiempo, favorecer la activación de procesos de producción lingüística que generan o consolidan el conocimiento ya existente.
- *Promover la autonomía en el aprendizaje*: a pesar de la metodología adoptada en clase por el profesorado, como nos advierte Lorenzo (2004: 321) parece más conveniente mostrar una mayor flexibilidad al requerir del alumnado su desenvolvimiento en roles que pudieran resultar contrarios a su estilo de aprendizaje o tradiciones educativas, así como atentatorios contra su propia imagen.
- *Familiarizar a los alumnos con la cultura de la L2*: como indica Francisco J. Lorenzo (2004: 322), «la labor del profesor en servir de puente y hacer accesible la cultura en entornos formales resulta esencial para aliviar futuros choques culturales cuando el proceso de aprendizaje continúe en entornos naturales».

Hemos de apuntar que, las actuaciones encaminadas a la instrucción llevadas a cabo por el profesor en el aula, así como las técnicas motivacionales de las que haga empleo, variarán en función del marco o enfoque psicológico-conceptual en el que se

base. No obstante, siguiendo a Carole Ames (1992), nombraremos una serie de actuaciones encaminadas al favorecimiento de las metas de aprendizaje relacionadas con las tareas y actividades. En este sentido, la autora propone la selección de aquellas que ofrezcan retos y desafíos razonables por su novedad, variedad o diversidad; en cuanto al papel autoritario o el manejo de la responsabilidad, aconseja ofrecer ayuda a los alumnos en la toma de decisiones, fomentar la responsabilidad e independencia por parte de estos y desarrollar habilidades de autocontrol; por último, respecto al proceso de evaluación, invita a centrarse sobre el progreso y mejora individuales, reconocer el esfuerzo de nuestros alumnos y transmitir la visión de los errores como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Francisco J. García y Fernando Doménech (2002), por otro lado, elaboraron una propuesta de instrucción para mejorar la motivación en el aula, dirigida hacia los tres elementos clave que integran la situación educativa (profesor, alumnos, contenido) y en la que distinguen tres momentos determinados: antes, durante y después del proceso de instrucción en el aula. Cada uno de estos momentos presenta características de actuación distintas, lo que requiere estrategias motivacionales también distintas, como desarrollaremos a continuación:

- *Actuaciones instruccionales a realizar antes de clase:* realizar un diagnóstico previo a la planificación de nuestra instrucción sería conveniente para conocer tanto las expectativas y necesidades de nuestros estudiantes como sus posibilidades y limitaciones, de modo que tracemos una línea a seguir lo más ajustada a la realidad del grupo-clase. Para motivar intrínsecamente el aprendizaje, estos autores apuestan por una planificación sistemática y rigurosa que, como afirma César Coll (citado en García y Doménech 2002: 35), «debe contemplar al menos tres aspectos: las características de los contenidos objeto de enseñanza y los objetivos correspondientes, la competencia (el nivel evolutivo y los conocimientos de partida) de los alumnos, y los distintos enfoques metodológicos que es posible adoptar».
- *Actuaciones instruccionales a realizar durante la clase:* debemos «crear un clima afectivo, estimulante y de respeto» (Francisco J. García en García y Doménech 2002: 35). Para generar un clima afectivo habrá que conectar empáticamente con los alumnos, estableciendo comportamientos como

dirigirnos a los alumnos por su nombre, realizar aproximaciones individualizadas y personales, usar un toque de humor en nuestras clases o reconocer los fallos que se cometan. Por otro lado, para crear un clima a la vez estimulante, buscaremos ocasiones para romper con la monotonía del discurso creando continuamente *desequilibrios cognitivos* mediante preguntas o interrogantes hacia el grupo, relacionando el contenido trabajado con sus experiencias y conocimientos, así como empleando variedad de actividades que fomenten la cooperación y el trabajo en equipo a través de materiales didácticos diversos y atractivos.

- *Actuaciones instruccionales a realizar después de la clase*: una opción como actuación para incentivar la motivación después de clase sería realizar autoevaluaciones conjuntas, profesor y alumno, sobre el proceso de instrucción seguido. En dichas autoevaluaciones, intentaremos que expresen de forma sincera las emociones y sentimientos experimentados durante la sesión. Otra de las opciones estriba en generar nuevos interrogantes que estimulen en el alumnado el deseo de continuar aprendiendo.

En último término, facilitamos en el cuadro 5 algunos de los ejemplos de intervención por parte del profesorado que José Escaño y María Gil de la Serna (2001: 101) proponen para incrementar la motivación en cinco campos de nuestra labor docente. En cada uno de estos campos se diferencian dos tipos de intervenciones necesarias: la enseñanza motivadora, entendida como intervenciones que crean situaciones estimulantes, y la enseñanza de recursos automotivacionales, mediante las que se pretende que sean los propios alumnos quienes busquen los motivos para implicarse en el trabajo. Diversos son los momentos y situaciones en las que realizamos intervenciones encaminadas a motivar a nuestro alumnado, por lo que la presente sintetización pretende facilitarnos la toma de conciencia no solo de aquello que ya hacemos con los alumnos, sino también de lo que dejamos o podemos llegar a hacer.

Cuadro 5: Intervenciones por parte del profesor para incentivar la motivación<sup>21</sup>

EJEMPLOS DE INTERVENCIÓN		
	Enseñanza motivadora	Enseñanza de recursos automotivacionales
<b>INTERÉS POR EL TEMA DE TRABAJO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procurar llamar su atención presentando una información novedosa, polémica o incongruente con sus ideas. Por ejemplo, ¿por qué a esta maceta hay que echarle más agua que a la otra?, ¿sabéis que todos los habitantes del mundo cabrían de forma holgada en la región de Asturias?, ¿creéis que el ferrocarril supuso tanto rechazo como las centrales nucleares?</li> <li>Organizar actividades fuera del centro para desarrollar algún tema; por ejemplo: exposiciones, museos, excursiones, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseñarles a suscitarse preguntas generadoras de interés, como ¿qué es lo que sé, no sé y quiero saber del tema?, ¿qué relación guarda con otros temas que me gustan o con cuestiones de actualidad?, ¿qué posibles aplicaciones tiene?</li> <li>Favorecer su atracción por el estudio con trucos como: hacer gráficas, dibujos o caricaturas del tema; subrayar con colores; cortar el estudio en un momento agradable para incrementar el interés de la próxima sesión.</li> </ul>
<b>SENTIMIENTO DE COMPETENCIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Variar la forma de realizar las actividades para adaptarte a los diferentes estilos o dificultades de aprendizaje (actividades orales, escritas, manipulativas, resolución de problemas, memorizaciones...).</li> <li>Mostrar unas expectativas positivas y ajustadas sobre el trabajo de cada uno de tus alumnos (preguntando su opinión, dándole tiempo para que responda, sorprendiéndote si hace algo mal...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar con los alumnos sobre los diferentes sentimientos que se producen al realizar bien o mal una actividad y cómo estos sentimientos intervienen en su disposición a seguir trabajando.</li> <li>Enseñar a reducir la ansiedad ante la elaboración de un trabajo o estudio; por ejemplo: dar un vistazo general, comenzar por lo más fácil, hacer sólo un esquema o guión de los distintos apartados, dividir el trabajo en partes, imaginar situaciones de éxito, decirse «muy bien» por algún logro, etc.</li> </ul>
<b>PROYECTO PERSONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer que tomen algún tipo de decisión sobre la forma de realizar los trabajos; por ejemplo, escogiendo el orden de realización de las actividades previstas, eligiendo entre elaborar problemas para los demás o resolver los que redactan los otros, concretando el tiempo que necesitan para elaborar un trabajo, etc.</li> <li>Señalar los objetivos de los temas de trabajo y revisar su cumplimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En presencia de los alumnos y al enfrentarse a una tarea costosa (corregir exámenes, asistir a una determinada reunión, atender una «guardia»...), decir frases que alientan tu responsabilidad: «Voy a hacer esto que tengo que hacer, aunque tenga muy pocas ganas, luego me voy a alegrar de haberlo hecho».</li> <li>Enseñar y controlar el uso de la agenda o de cualquier otro instrumento que les anime a organizarse sus tareas.</li> </ul>
<b>AYUDA DEL PROFESOR O PROFESORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Periódicamente, organizar en clase un tiempo de trabajo personal para poder atender individualmente a alumnos y alumnas.</li> <li>Mantener siempre con los alumnos y alumnas los mismos criterios para intervenir en público, levantarse de la silla, hablar con el compañero; para promover un ambiente de orden y trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En una mala relación con un profesor, ayudarle al alumno o la alumna a entender los factores que están interviniendo y el papel que él puede tener para mejorar esta relación.</li> <li>Dedicar algún tiempo de clase para enseñar a pedir ayuda, solicitar una aclaración o reclamar un derecho de forma decidida, clara y respetuosa.</li> </ul>
<b>AYUDA DE LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover la ayuda entre compañeros organizando en clase que un alumno pueda enseñar a otro a comprender una información, resolver un problema, seguir un procedimiento, aprender un tema.</li> <li>Proponer actividades atractivas que requieren la planificación y el trabajo conjunto de todos los alumnos; por ejemplo, el patrocinio, recogida de dinero e itinerario de un viaje o excursión, una campaña humanitaria, la «lucha» por un determinado proyecto en la localidad, la elaboración de un periódico, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseñas a trabajar en equipo, haciendo que practiquen estrategias de creación y mantenimiento del buen clima de trabajo, como: distribuir los apartados de un trabajo, fomentar la participación de todos, relajar con una broma la tensión, aparcas discusiones, los procedimientos de la «escucha activa», etc.</li> <li>Explicar los beneficios de enseñar y ser enseñado por otro compañero (el que enseña, reorganiza y enriquece su propio conocimiento para hacerse entender; el que es enseñado, recibe con frecuencia unas explicaciones muy cercanas a sus conocimientos y dificultades).</li> </ul>

<sup>21</sup> FUENTE: J. ESCAÑO y M. GIL DE LA SERNA (2001). Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarles. *Revista de Innovación Educativa*, 101.

## **PARTE III**

## 8

### PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Como profesionales de la docencia debemos procurar una adecuada planificación didáctica en la que combinemos una enseñanza abierta y colaborativa, a la vez que actuemos como mediadores y facilitadores del aprendizaje de nuestros estudiantes. El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, señala algunas de las ventajas de adoptar las medidas anteriormente mencionadas:

En la práctica didáctica se ha observado que el aprendizaje en cooperación estimula la interacción y la negociación del significado entre los alumnos, que pueden generar un input y un output más comprensibles y aumentar así las oportunidades de usar la lengua meta, con una mayor variedad de funciones lingüísticas; también permite respetar sus diferentes estilos de aprendizaje; finalmente, promueve el desarrollo de la competencia intercultural.<sup>22</sup>

De acuerdo con lo anterior y con lo desarrollado en los apartados teóricos de nuestro trabajo, propondremos un rango de actividades pertenecientes a una unidad didáctica que tuve ocasión de confeccionar y poner en práctica en las aulas, durante mi periodo de prácticas en La Casa de las Lenguas en Oviedo. Dichas actividades se enmarcan en una línea adoptada en la unidad orientada a la persecución de un mismo fin: crear un clima propicio en el aula para la interacción y desarrollo de la motivación intrínseca del alumnado. Creemos que el profesor debe ser contemplado como un guía en el proceso enseñanza-aprendizaje y contar con un variado repertorio de recursos y estrategias metodológicas para ofrecer más posibilidades de flexibilidad y creatividad, sirviendo como ejemplo de ello las actividades planteadas y desarrolladas a continuación.

---

<sup>22</sup> *Diccionario de términos clave de ELE*, sub voce “Aprendizaje en cooperación” accesible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizaje.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje.htm)

## 8.1 ACTIVIDAD: *COOPERACIÓN*

La presente actividad consiste en realizar un concurso gastronómico con nuestros alumnos. Previamente hemos trabajado en clase determinado vocabulario que les permitirá aplicarlo en la ejecución de la tarea, mediante un reconocimiento de los distintos tipos de alimentos, así como de las distintas construcciones empleadas para describir tipos de comida o platos elaborados.

El material empleado lo conforman cuatro dispositivas en las que aparecen platos internacionales, haciendo un guiño a las distintas nacionalidades encontradas en el aula (americana, china y japonesa), de modo que cada alumno pueda identificarse con uno de ellos y se contribuya a crear un clima de respeto hacia la diversidad cultural (*Ver cuadro 6*).

Los alumnos fueron distribuidos en grupos de tres o cuatro, debiendo elaborar cada uno de los cuales una descripción de la imagen lo más detallada posible. Creemos que a través del empleo de materiales atractivos como las diapositivas puestas a disposición del alumnado para realizar la actividad, así como el trabajo en pequeño grupo fomentando la participación y cooperación de sus miembros, conseguimos un aumento de la motivación intrínseca de estos. Recordemos al respecto, una de las sugerencias mencionadas por Jane Arnold (2000: 32) para incentivar este tipo de motivación como es «ofrecerles [a los estudiantes] oportunidades de aprendizaje cooperativo».

Cada grupo dispone de 5 minutos para realizar la descripción lo más precisa posible en cuanto a recursos descriptivos y vocablos alimentarios se refiere. Trascurrido este periodo de tiempo, un portavoz del grupo leerá en voz alta al resto de compañeros la descripción resultante. *Ganará* aquel grupo que haya aportado más detalles por cada una de las imágenes, premiando de este modo no solo un correcto vocabulario y construcción gramatical, sino la capacidad de creatividad y de trabajo en equipo.

Obtuvimos un resultado muy positivo en la actividad planteada, con una

respuesta participativa por parte del alumnado, para los cuales la unión entre concurso y competitividad no condujo a sentimientos negativos de rivalidad: la propuesta metodológica fue enfocada a la cooperación y a la puesta y toma de decisiones para que los distintos grupos crearan un trabajo en común.

*Cuadro 6: Actividad del Cuaderno del alumno*

- **¡Concurso gastronómico! En pequeños grupos vais a describir los siguientes platos, tened en cuenta el vocabulario aprendido hasta ahora. ¡Suerte!**



## **8.2 ACTIVIDAD: MATERIAL AUTÉNTICO**

Como hemos podido observar en cuestiones relativas a la actuación del profesorado, el tipo de material que emplee en el aula, así como el uso que de este haga, provocará efectos afectivo-emocionales en el alumnado. Por esta razón, el empleo del



denominado *material auténtico* produce beneficios en el acercamiento de los estudiantes a la lengua extranjera, puesto que ofrece un recurso elaborado por y para esa lengua concreta. En nuestro caso, el material utilizado en la actividad a la que haremos referencia, es un texto publicado en el boletín digital de Experiencias Gourmet (*Ver Cuadro 7*).

Cuando los alumnos proceden a la lectura de textos, es probable que no comprendan la totalidad del vocabulario manejado en ellos. Si, por otro lado, añadimos que el grupo-clase no es muy hablador, las dudas que expongan espontáneamente tras la lectura serán escasas. Ejemplo de lo anterior es la situación que se experimentaba en el aula de referencia, por lo que eran constantes las preguntas planteadas al grupo por parte del profesor, con el objetivo de comprobar el grado de comprensión sobre los contenidos trabajados en clase, por ejemplo del léxico aparecido en los textos o las instrucciones de las actividades a realizar.

Tras haber procedido a la lectura del fragmento en voz alta por parte de los alumnos, damos paso a una aclaración de dudas en cuanto a términos empleados, evaluando de este modo el nivel de comprensión alcanzado por la clase y anotamos en la pizarra aquellos términos que producen dificultades. A la hora de ofrecer las explicaciones, optamos por una búsqueda de significado conjunta, de manera que entre todos intenten definirlos. Dada la dificultad que puede acarrear el expresarse en otro idioma y más cuando elaboramos explicaciones damos la opción de que busquen sinónimos al término objeto de duda, evaluando de este modo no solo la capacidad expresiva del alumnado sino su nivel de competencia léxica.

En el momento de aclarar los términos desconocidos creemos que el intento de buscar significado a las palabras de manera colectiva en lugar de proceder a su búsqueda directa en el diccionario u otros medios, propicia la interacción entre el alumnado, como el sentimiento de pertenencia al grupo. Además, fomenta la ayuda entre compañeros a la par que se realiza un esfuerzo cognitivo y lingüístico para expresarse y hacerse entender por los demás.

Es preciso señalar, por último que, una vez aclaradas las dudas y comprendido el texto en su totalidad, efectuamos una serie de preguntas al grupo-clase para conectar las

ideas tratadas en el texto con las experiencias personales, aspecto a tener en cuenta si queremos fomentar la motivación intrínseca del alumno. Participaron de manera adecuada en el transcurso de la actividad y mantenemos la creencia de que la experiencia de cada uno de nosotros otorga una firme base en la cual apoyarnos para establecer lazos comunicativos con los otros en una segunda lengua.

*Cuadro 7: Actividades del cuaderno del alumno*

- **Lee el siguiente texto sobre las costumbres alimentarias de los españoles.**

**ESPAÑA ES UNO DE LOS PAÍSES DONDE MÁS SE COME FUERA DE CASA**

España es uno de los países europeos donde es más común comer fuera de casa, solo superado por Grecia y Portugal, según un estudio global de Nielsen.

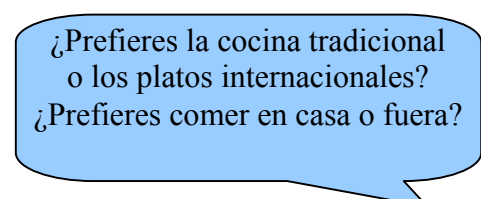
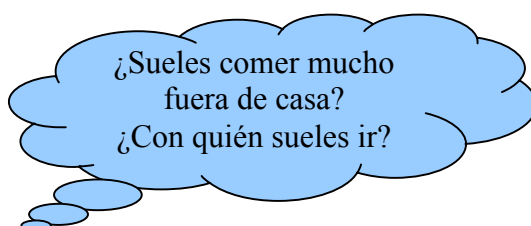
Las estadísticas muestran que el 57 por ciento de los españoles va a restaurantes como mínimo dos o tres veces al mes. A diferencia de la media mundial que prefiere cenar fuera, el trabajo muestra que entre los españoles la comida más habitual fuera de casa es el **almuerzo**, mencionado por el 51 por ciento de los entrevistados. Además la mayoría de ellos (siete de cada diez españoles) prefiere la **cocina tradicional** del país frente a otros **platos tradicionales**. El resto, opta por la italiana, la china, la japonesa y la mexicana. Por otra parte, los países que más prefieren la cocina tradicional española al ir a un restaurante son Venezuela, Argentina, Israel y China.

En relación con los motivos para elegir un sitio para comer, el estudio establece que las prioridades a la hora de decidirse por un restaurante son el tipo de comida que ofrece (37 por ciento) y, en segundo lugar, que tenga **precios razonables** (26 por ciento). Bastante detrás quedan argumentos como la cercanía del trabajo o del hogar, las condiciones higiénicas o el tipo de **servicio**.

En cuanto a la compañía usual para compartir **cena** o almuerzo, España se sitúa entre uno de los diez países del mundo que elige salir en pareja, tal como expresaron cuatro de cada diez encuestados. En segundo lugar, están las salidas con familia o amigos, y una minoría (un seis por ciento) afirmó que opta por comer en soledad.

Publicado en Excelencias Gourmet (<http://www.excelenciasgourmet.com>)

- **¿Qué significan las palabras en negrita? Anota el léxico nuevo**



### 8.3 ACTIVIDAD: CHOQUE CULTURAL

Entre las distintas *macroestrategias* mencionadas por Francisco J. Lorenzo (2004: 319), haremos hincapié en aquella consistente en *familiarizar a los alumnos con la cultura de la L2*. Como indica el autor, nuestra labor como docentes debe hacer accesible al alumnado la cultura de la lengua meta «para aliviar futuros choques culturales» cuando el aprendizaje de estos tenga su continuidad en entornos naturales. Por ello, creemos que resulta vital brindar oportunidades en las que los alumnos puedan trabajar aspectos con los que se encontraran fuera de las aulas, tales como los modismos o frases hechas, posibilitando un mayor acercamiento hacia la cultura y el habla del día a día de sus hablantes.

En nuestro caso, siguiendo con la temática de la unidad, ofrecimos una sesión de 60 minutos dedicada a las expresiones relacionadas con la comida. El primer contacto que mantuvo el alumnado fue con el verbo *comer* como verbo que expresa no solo la ingestión de alimentos, sino la formulación de enunciados con significados bien distintos a la alimentación. La actividad fue realizada en gran grupo y consistió en unir tres expresiones con sus respectivas definiciones. Una vez efectuado el paso anterior, procedimos a la identificación de distintos tipos de alimentos que serán utilizados en las expresiones trabajadas de las siguientes actividades, para asegurarnos, de este modo, de que el alumno posee unos conocimientos previos necesarios (*Ver cuadro 8*).

*Cuadro 8: Actividades del cuaderno del alumno*

- **El verbo *comer* no siempre significa tomar alimentos, fíjate en las siguientes frases hechas y relaciónalas con su significado.**

Comerse el coco

Encontrarse en una situación incómoda o complicada










Comerse a alguien con los ojos

Preocuparse o pensar mucho antes de tomar una decisión

Comerse un marrón

Mirar a alguien con deseo

- ¿Conoces estos alimentos?

Ambas actividades propuestas sirven como preparación del alumnado para la realización de la siguiente actividad, consistente en intentar definir con sus propias palabras una serie de expresiones hechas, las cuales van acompañadas por una imagen y una frase en la que se emplea la cada expresión en su contexto, a modo de apoyo lingüístico y visual. En este caso, los alumnos trabajaron en pareja, ofreciendo los miembros de cada una de ellas ayuda mutua para averiguar el significado de las expresiones. Para el proceso de corrección cada uno de los grupos aportaba su significado, constatando la variedad atribuida en cada uno de los enunciados, y estaba en manos del profesor decidir si acertaban con sus definiciones o si, por el contrario, aportaba la correcta (*Ver cuadro 9*).

*Cuadro 9: Actividad en el cuaderno del alumno*

- No siempre los alimentos se refieren a comida, muchas veces forman expresiones como las siguientes. ¿Sabes qué significan?

	Ser pan comido
<p>El examen de historia <b>es pan comido</b>. ¡Seguro que apruebo!</p>	Estar de mala uva/ leche
	Ser del año la pera
<p>Hoy tu jefe <b>está de mala uva/ leche</b>, mejor no le molestes.</p>	
<p>El vestido que me regaló mi cuñada <b>era del año la pera</b>.</p>	

 <p>Date un poco de prisa... ¡que a este paso <b>nos dan las uvas!</b></p>	<p>Dar las uvas</p>
 <p>Quería quedar con ella pero está casada y <b>me dio calabazas.</b></p>	<p>Dar calabazas a alguien</p>
 <p>Vigila tu bolso, que últimamente hay muchos <b>chorizos</b> por la zona y hay que andar con cuidado.</p>	<p>Ser un chorizo</p>

Una vez finalizada la anterior actividad, procedimos a dar significado a otras frases hechas, aunque esta vez de manera grupal (*ver cuadro 10*). Entre todos los alumnos intentaron definir cada una de ellas, resultando patente la motivación por parte de estos, tanto en este punto, como desde el inicio de la sesión a la hora de participar a través de aportaciones e interesarse por llegar a conocer el significado de las expresiones.

*Cuadro 10: Actividad en el cuaderno del alumno*

- Fíjate en las siguientes expresiones, ¿sabes qué significan?

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienes que comer más, estas como un fideo.</li> </ul> <p>Estar como un fideo: .....</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mañana tengo mi primera entrevista de trabajo, ¡estoy como un flan!</li> </ul> <p>Estar como un flan: .....</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anoche me puse muy guapo pero no me comí una rosca.</li> </ul> <p>No comerse (ni) una rosca: .....</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me importa un pimiento si viene a la fiesta, seguimos enfadados.</li> </ul> <p>Importar un pimiento/pepino: .....</p>

Finalmente, concluimos la sesión con un espacio dedicado a la improvisación. Para que el alumno sea competente en la lengua debe tener oportunidades de expresarse en contexto, es decir, adecuando el discurso lingüístico a las situaciones determinadas en las que el acto comunicativo tenga lugar. Por ello, resulta interesante ofrecer oportunidades para que cada uno de nuestros estudiantes pueda movilizar la lengua según su nivel de competencia y pueda poner en práctica estrategias para defenderse en su discurso oral. Realizamos una actividad en la que dimos cabida a lo expresado, consistente en lo siguiente: por parejas salieron a la tarima de clase, momento en el cual le repartimos a cada miembro de la pareja una tarjeta en la que aparecía una situación y un rol concreto a desempeñar (*Ver cuadro 11*).

*Cuadro 11: Tarjetas entregadas al alumnado*

<b>SITUACIÓN: LIGAR EN DISCOTECA</b>	<b>SITUACIÓN: AYUDA EN CLASE</b>
ESTUDIANTE A: Estás tranquilamente en un bar con tus amigos. Le gustas a una persona pero ella a ti no.	ESTUDIANTE A: Estás muy nervioso porque tienes que hacer un examen muy importante y pides ayuda a tu compañero/a.
ESTUDIANTE B: Estás en el bar y ves a una persona que quieres conocer. Te gusta	ESTUDIANTE B: Eres muy competitivo y no quieres ayudar a tu compañero.

y quieres conseguir una cita.	
-------------------------------	--

<b>SITUACIÓN: RUPTURA SENTIMENTAL</b>	<b>SITUACIÓN: REENCUENTRO AMISTOSO</b>
ESTUDIANTE A: Tu pareja mira a otra persona constantemente. Estás cansado/a de que no te haga caso.	ESTUDIANTE A: Te encuentras con un amigo después de mucho tiempo. Le hablas de tu nueva pareja.
ESTUDIANTE B: Explicas a tu pareja que no mirabas a nadie. Crees que es demasiado celoso/a y quieres romper la relación.	ESTUDIANTE B: Ves a tu amigo demasiado delgado. Le hablas del jefe de tu trabajo nuevo.

<b>SITUACIÓN: CENAS</b>
ESTUDIANTE A: Le cuentas a tu mejor amigo la fiesta de anoche. Ibas muy elegante pero no ligaste.
ESTUDIANTE B: Tuviste una cena romántica anoche y estabas muy nervioso. Pensabas que iba a ser más fácil hablar a solas con el chico/a de tus sueños.

Nuestro objetivo en estas actividades no está enfocado a que el alumno emplee el mayor número de expresiones posibles en sus improvisaciones, sino en que sepan contextualizarlas, de manera que podamos ayudar a evitar ese choque cultural en el que pueda verse inmerso fuera de las paredes del aula. Pero, sobre todo, pretendemos que pierdan el miedo a hablar en público y eliminen las barreras que puedan llegar a producir situaciones ansiosas de una manera lúdica y relajada. Para ello, el profesor es el encargado de crear un ambiente libre de tensiones, en el cual no se conciba el error como un impedimento en el proceso de aprendizaje, sino que sea tomado como una parte integrante de dicho proceso, inevitable en un espacio de práctica lingüística como es el aula.

La experiencia de la sesión llevada a cabo fue gratificante desde los puntos de vista profesional y personal, debido a la implicación por parte del alumnado y al alto grado de interés mostrado durante su transcurso. Los alumnos con altas tasas de motivación eran los primeros en querer realizar las actividades de improvisación, mientras que aquellos con índices más elevados de timidez aguardaban al último momento.



#### **8.4 ACTIVIDAD: *COMPETENCIA***

Como ya hemos visto en la parte II de nuestro trabajo, Edward L. Deci y Richard M. Ryan, dentro de la TAD, presentan la *Teoría de la Evaluación Cognitiva* con el objeto de hacer visibles los causantes de la variabilidad en la motivación intrínseca. Recordemos que para lograr tal fin proponen cuatro claves que ayuden a explicar y predecir el nivel motivacional de nuestros alumnos: *control*, *competencia*, *factores extrínsecos* y *orientación*. Entre los factores mencionados, nos detendremos en el relativo a la *competencia* y planteamos la siguiente actividad para la consecución de dicho objetivo:

En primer lugar, habilitamos el aula con el material y disposición necesarios. El profesor habrá colocado en las paredes del aula tres imágenes que contienen información de un restaurante y un menú concretos (*ver anexo I*). Los alumnos tendrán que levantarse e ir visitando cada uno de los restaurantes, para posteriormente elegir uno de ellos y sentarse en el grupo que corresponda. Mientras el alumno hace su elección, el profesor sitúa las mesas en grupos de cuatro y otorga un letrero con el nombre de un determinado restaurante a cada grupo. Una vez que los alumnos se encuentran ubicados en el restaurante elegido realizan un diálogo camarero-cliente. Para ello un componente del grupo será el camarero y el resto los clientes y tendrán que escribir la conversación que luego interpretarán a sus compañeros.

Gracias a los comportamientos observados en los alumnos durante el desarrollo de la actividad, creemos que resulta muy motivadora para estos, ya que además de practicar el idioma, crea un ambiente propicio para la interacción y la expresión oral de manera lúdica. Además, el componente extra de distribuir las imágenes en las paredes del aula, permite la movilidad del alumnado y el máximo aprovechamiento a las oportunidades de trabajo con los espacios de la clase. Comprobamos de este modo cómo el alumno, tal como indican Deci y Ryan en el concepto de competencia, cuanto más control y capacidad de elección tiene dentro del ambiente de la actividad, más elevado resulta el índice de motivación intrínseca.

## 8.5 REFLEXIONES

Tras la explicación de las actividades planteadas, así como la reacción del alumnado en cuanto a su aceptación y participación en ellas, concluimos que adoptar un método comunicativo en el aula y enfocar nuestra unidad didáctica hacia el protagonismo del alumnado y su inmersión lingüística asienta las bases para incentivar su motivación intrínseca.

Partiendo de la premisa de que sin participación no hay interacción, sin interacción no hay posibilidad de desarrollar las capacidades lingüísticas plenas del alumnado, por lo que fomentaremos situaciones de intercambio alumno-alumno o alumno-profesor. Creemos, por tanto, que la disposición de trabajo en grupo o en pareja es una estrategia acertada que acerca a los alumnos, mediante la interacción y la cooperación, a llegar a acuerdos y toma de decisiones autónomas. La competencia oral debe ser un continuo presente en las actividades, y para evitar problemas de falta de participación reservaremos espacios de igual modo para la comunicación con el profesor y que les invite de igual modo a expresarse libremente sin temer repercusiones por emisión de errores.

No obstante, en los trabajos en grupo a veces corren el riesgo de que uno o dos alumnos lleven la voz principal mientras que los demás escuchan, limitando de este modo sus posibilidades de expresión. Otro aspecto negativo es el hecho de que el profesor no puede centrarse en todos los alumnos simultáneamente, situación que podemos solventar al acudir de grupo en grupo mientras trabajan. De esta manera, todos pueden contar con la figura del profesor en caso necesario a la vez que observa el grado de evolución de cada grupo. Propiciamos de este modo, una doble comunicación, esto es, entre los alumnos y entre estos y el profesor.

Por otra parte, queremos apuntar que al término de las sesiones realizábamos comentarios positivos hacia los aspectos destacados en cada una de ellas, como por ejemplo *«enhorabuena, habéis utilizado muy bien el vocabulario de clase»*. Consideramos que la retroalimentación positiva aporta beneficios inmediatos al alumnado conllevando una mejora de la autoestima de estos, pues las creencias que tienen respecto a sus capacidades influye directamente en el rendimiento. Al igual que

los alumnos son conscientes de los fallos que cometen, también deben serlo de sus virtudes.

Por último, señalaremos que, debido al tiempo limitado con el que contamos los masterandos en nuestro periodo de prácticas, no hubo ocasión de realizar una retroalimentación tras la Unidad Didáctica diseñada para obtener la visión y opinión propia de los alumnos que participaron en ella. Aun así, el comportamiento del grupo-clase alcanzó en el transcurso de las actividades un elevado grado de motivación, reflejado en el entusiasmo y predisposición mostrados en ellas.

## CONCLUSIONES

*Aprender* implica la adquisición de conocimientos por parte del alumnado. Los pedagogos sostienen que dichos conocimientos se integran una vez que han sido internalizados en el individuo, lo cual implica la ausencia total o parcial de resistencias durante el proceso de aprendizaje. Una de las fuentes susceptibles de generar resistencia, es la actitud previa de los alumnos, que puede derivar de aspectos afectivos, tales como el sentimiento o las emociones. Existen numerosas investigaciones acerca de las actitudes que favorecen o entorpecen el aprendizaje de una segunda lengua, pero como suele ocurrir en el estudio de variables afectivas, se hallan lejos de conseguir un diagnóstico fiable sobre el cometido exacto de las actitudes en el proceso de aprendizaje. No obstante, gracias a los resultados obtenidos en ellas, sí que podemos concluir que las actitudes positivas hacia la lengua estudiada, sus hablantes y cultura favorecen el aprendizaje, al contrario de lo que acontece con las actitudes negativas.

Las actitudes positivas suelen verse reforzadas por factores afectivos o de personalidad tales como la motivación. A pesar de ello, la motivación no es por sí misma suficiente para que tenga lugar el aprendizaje –pudiendo darse el caso de alumnos con altas tasas de motivación, pero con un bajo rendimiento académico– aunque impulsan su incremento independientemente de la capacidad intelectual. En el supuesto contrario, existen otros aspectos afectivos como la ansiedad, que parecen disminuir la capacidad de aprendizaje, debilitando la acción y disminuyendo los resultados, debido al miedo experimentado por el sujeto en distintas situaciones como, por ejemplo, hablar en público en la lengua meta o enfrentarse a un examen.

La motivación por parte de nuestros alumnos es un rasgo que puede crecer, retraerse, sucumbir de por vida o estabilizarse en niveles altos, por lo que como profesionales de la enseñanza debemos procurar intervenciones pedagógicas y planteamientos metodológicos consistentes que posibiliten su desarrollo y mantenimiento.

Concluimos el presente trabajo con un fragmento de Jane Arnold y Douglas Brown (2000: 21), que entendemos contiene la esencia de nuestra línea de investigación: la consideración de que la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva, sino que ambas son dos caras de una misma moneda que actúan como determinantes en el éxito del aprendizaje:

La dirección entre afectividad y enseñanza de idiomas es, por tanto, de carácter bidireccional. La preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idioma, pero el aula de idiomas pues, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva. Para conseguir los mejores resultados, debemos tener en cuenta ambas direcciones.

En este trabajo hemos pretendido ponderar la afectividad como uno de los pilares fundamentales del aprendizaje eficaz de idiomas. Como docentes, debemos encaminar nuestro rumbo metodológico hacia la evitación y prevención de los posibles problemas creados por las emociones negativas, así como fomentar el empleo de emociones que resulten más positivas y facilitadoras del aprendizaje. Alcanzar la unión entre cognición y emoción, constituye de este modo el reto más comprometido y de mayor envergadura que podamos emprender en nuestra labor educativa. Únicamente en nuestras manos se encuentra la posibilidad de solventar algún día todas las dudas que envuelven una de las incógnitas clave de la educación: la motivación del alumnado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, E. Et al. (2003) *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- 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.
- DE ANDRÉS, V. (2000). La autoestima o la metamorfosis de las mariposas. En ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 105-117.
- DÖRNEY 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.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E., JIMÉNEZ SÁNCHEZ M. P. y MARTÍN DÍAZ M. D. (2003a). *Emoción y Motivación. La adaptación humana (Volumen I)*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- \_\_(2003b). *Emoción y Motivación. La adaptación humana (Volumen II)*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- GOLEMAN, D. (2005). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, S.A.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata, S.L.
- LORENZO BERGILLOS, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 305-329.
- 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.
- PETRI, H. L. Y GOVERN, J. M. (2005). *Motivación. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: THOMSON.
- PUCHTA, H. (2000). Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas. En ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 263-275.
- VALLÉS ARÁNDIGA A. y VALLÉS TORTOSA C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

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

### Fuentes electrónicas

ABRAHAMS, M. J. (2014). Autoestima y su relación con el aprendizaje del inglés. Un ejemplo significativo, la cárcel. *Sociedad Nacional de Profesores en Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior*. X Encuentro SONAPLES, Chile, abril. Recuperado el 17 de junio de:  
<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/txt745.pdf>

AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. Recuperado el 2 de junio de 2014, de:  
[http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE\\_17.pdf](http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf)

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (1997-2014). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)

DE PADRA, E. (1991). Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 7, 137-148. Recuperado el 5 de abril de 2014 de:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959752>

ESCAÑO, J. y GIL DE LA SERNA, M. (2001). Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 101. Recuperado el 5 de abril de 2014, de:  
<http://aula.grao.com/revistas/aula/101-motivacion-escolar/motivar-a-los-alumnos-y-ensenarles-a-motivarse>

GARCÍA BACETE, F. J. y DOMÉNECH BEFORET, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *R.E.M.E, Revista electrónica de Motivación y Emoción*. Universidad Jaume I de Castellón. Recuperado el 5 de abril de 2014, de:  
<http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. Recuperado el 1 de junio de 2014, de:  
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>

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

JIMÉNEZ LUNA, E. (2005). Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación. Memoria de Máster en la Enseñanza de español como Lengua Extranjera. Universidad Antonio de Nebrija. *RedELE (Red Electrónica de Didáctica de Español como Lengua Extranjera)*, Biblioteca 2008, 9. Recuperado el 5 de abril de 2014 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)

- LORENZO, F. J. (2002a). Incidencia de los factores afectivos en la elección de estrategias de aprendizaje y uso de una L2. *ELIA*, 3, 157-172. Recuperado el 5 de julio de 2014, de: <http://institucional.us.es/revistas/elia/3/9.lorenzo.pdf>
- \_\_\_(2002b). Los límites del discurso cognitivo en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en la L2. *Céfiro: Enlace hispano cultural y literario*, 2, 71-86. Recuperado el 5 de julio de 2014 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3144529>
- MADRID, D., GALLEGO, J. A., RODRÍGUEZ, J., URBANO, B., FERNÁNDEZ, J., MANRIQUE, I., HIDALGO, E. Y LEYVA, C. (1994). Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idiomas, en J. MARTÍNEZ LÓPEZ (ed.) *GRETA. Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza de inglés*. Granada, 198-214. Recuperado el 19 de junio de 2014, de: [http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Motivacion\\_%20Rendimiento\\_y\\_Personalidad.pdf](http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Motivacion_%20Rendimiento_y_Personalidad.pdf)
- MORENO MURCIA, J. A. y MARTÍNEZ CAMACHO, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Cuadernos de Psicología del Deporte*. Recuperado el 6 de julio de 2014, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227017635004>
- NÚÑEZ, J. C. Y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo. Recuperado de: [http://books.google.es/books?id=DEW5sI9LoBoC&dq=purkey+1979:+7+autoconcepto+como+un+sistema+complejo&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://books.google.es/books?id=DEW5sI9LoBoC&dq=purkey+1979:+7+autoconcepto+como+un+sistema+complejo&hl=es&source=gbs_navlinks_s)
- PEKRUN, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359-376. Recuperado el 2 de junio de 2014, de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x/abstract>
- RONCEL VEGA, V. M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. Marco ELE, revista didáctica ELE, 7. Recuperado el 5 de abril de 2014, de: [http://marcoele.com/descargas/7/roncel\\_autoconcepto-motivacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf)
- ZAFAR, S. Y MEENAKSHI, K (2012). A study on the relationship between extroversión-introversión and risk-taking in the context of second language acquisition. *International Journal of Research Studies in Language Learning, Volume 1*, 1, 33-40. Recuperado el 2 de junio, de: <http://www.consortiacademia.org/index.php/ijrsl/article/view/42>
- ZENOTZ, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de cuestión. *Huarte de San Juan. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Filología y Didáctica de la Lengua*. Universidad Pública de Navarra, 75-81. Recuperado el 6 de julio de 2014 de: [http://www.unavarra.es/digitalAssets/176/176648\\_RevistaHSJFilologia2012.pdf](http://www.unavarra.es/digitalAssets/176/176648_RevistaHSJFilologia2012.pdf)







## **ANEXOS**

## RESTAURANTE N°1



### TAPAS

Vaso de gazpacho andaluz. 3,00

\*\*\*

Croquetas  
espinacas, pollo, gambas y calabacín. 2,50

\*\*\*

Patatas Bravas. 3,00

\*\*\*

Nachos con guacamole. 4,00

\*\*\*

Humus con pan de pita frito. 4,00

\*\*\*

Berenjenas con salmorejo. 5,00

\*\*\*

Boquerones aliñaos. 5,00

\*\*\*

Matrimonio  
(anchoa de La Escala con boquerón en vinagre). 2,00

\*\*\*

Degustación de cuatro patés. 4,00

\*\*\*

Queso de oveja seco de Pereña. 6,00

\*\*\*

Jamón ibérico. 6,00

\*\*\*

Ensaladilla de hortalizas a la menta. 3,00

PRECIO EN EUROS, IVA INCLUIDO. ¡BUEN PROVECHO!

# RESTAURANTE N°2



Primeros			Segundos				
<b>C</b>	<b>V</b>	Ensalada valenciana	4,00.-	<b>C</b>	<b>V</b>	Alicachofas al horno	4,75.-
<b>C</b>	<b>C</b>	Ensalada griega	6,00.-	<b>C</b>	<b>C</b>	Tabla de patés	6,00.-
<b>C</b>	<b>V</b>	Ensalada de arroz	5,80.-	<b>C</b>	<b>C</b>	Tortilla de manzana	4,50.-
<b>C</b>	<b>V</b>	Ensalada oriental	5,80.-	<b>C</b>	<b>C</b>	Tortilla a la jardinera	4,50.-
<b>C</b>	<b>V</b>	Consomé vegetal	3,25.-	<b>C</b>	<b>C</b>	Croquetas vegetales	5,70.-
<b>C</b>	<b>V</b>	Arroz al ratatouille	5,80.-	<b>V</b>	<b>V</b>	Pimientos rellenos	6,50.-
<b>C</b>	<b>V</b>	Arroz con verduras	5,80.-	<b>C</b>	<b>C</b>	Berenjenas rellenas	5,60.-
<b>C</b>	<b>V</b>	Espaguetis a la napolitana	5,80.-	<b>C</b>	<b>C</b>	Huevo a la cazoleta	4,50.-
<b>C</b>	<b>V</b>	Crema de verduras (cada día diferente)	4,50.-	<b>C</b>	<b>C</b>	Pastel de verduras	5,80.-
<b>C</b>	<b>V</b>	Gazpacho andaluz (en temporada)	4,50.-	<b>C</b>	<b>C</b>	Tabla de quesos	9,50.-
<b>C</b>	<b>V</b>	Lasaña verde	6,00.-				
<b>V</b>	<b>V</b>	Cous-cous	6,00.-				

V<sub>1</sub> = Solicitar sin ajoaceite  
V<sub>2</sub> = Solicitar sin queso

**¡O!**  
ojo al plato

# RESTAURANTE N°3



CONSULTE NUESTRO **MENÚ DEL DÍA**

PLATOS COMBINADOS		ENSALADAS	
Pincho moruno	4,00€	Tropical	4,00€
Filete de pollo	4,00€	Vegetal	4,00€
Carne con tomate	4,00€	César	4,00€
Chorizo con patatas y huevos	4,00€	Pasta	4,00€
Albóndigas	4,00€	de la Casa	5,00€
Lomo	4,00€		
Solomillo de cerdo	9,00€		
Entrecot	11,00€		
Pez espada	8,00€		
Salmon al anillo con arroz	7,00€		
Resada a la plancha	6,00€		
*Con guarnición o ensalada			
Menú Infantil		BOCADILLOS	
San Jacobo con patatas	3,50€	Serranito	3,00€
Filete empanado con patatas	3,50€	Tortilla de patatas	3,00€
Albóndigas con tomate	3,50€	Lomo y queso	3,00€
Hamburguesa con patatas	3,50€	Lomo adobado, lechuga, tomate y mayonesa	3,50€
Croquetas con patatas	3,50€	Pechuga de pollo, lechuga y mayonesa/queso	3,50€
Nuggets con patatas	3€	Bacon y queso	3,50€
Macarrones boloñesa	3€	Atún y tomate	3,50€
		Pollo con bacon, tomate y mayonesa	4,50€
		Salmon y queso	4,50€
		Bacalao y queso	4,50€
		Jamón ibérico	4,50€
HAMBURGUESAS		SANDWICHES	
Completa	4,50€	Sandwich mixto	3,00€
Extra	5,50€	Sandwich vegetal	3,00€

ZUMOS Y BATIDOS NATURALES

BARRACOA

PIZZAS

## RESTAURANTE N°4

