

# Máster en Español como Lengua Extranjera



Universidad de Oviedo  
(XVI Edición)

---

## *El rol fundamental del docente como eje motivador en la enseñanza de ELE*

Estudiante: Silvana Antonella Fedeli Samanamud

Tutora: Dra. Isabel Iglesias Casal

CURSO 2024-2025



Universidad de Oviedo

# Máster en Español como Lengua Extranjera (XVI Edición)

---

*El rol fundamental del docente como eje motivador  
en la enseñanza de ELE*

(Tutora) Fdo.: **Isabel Iglesias Casal**

(Estudiante) Fdo.: **Silvana Antonella Fedeli Samanamud**

**Resumen:** El presente trabajo aborda la importancia del rol del profesor como eje motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se examina su perfil ideal y competencias, así como los factores externos e internos que pueden influir en su motivación. Además, se analizan las causas que podrían generar su desmotivación, haciendo hincapié en las características de un profesor *quemado*. Asimismo, se desarrollan diversas estrategias motivacionales que pueden servir como recursos para acompañar al profesor en las distintas etapas de la motivación, incluyendo el proceso de evaluación. En conjunto, este trabajo presenta una visión amplia de diferentes aspectos relacionados con la motivación en la clase de ELE y enfatiza la labor del profesor como actor principal para fomentar y mantener la motivación durante todo el proceso educativo.

**Abstract:** This paper addresses the importance of the teacher's role as a motivational resource in the teaching-learning process. It examines their ideal profile and competencies, as well as the external and internal factors that can influence his motivation. Furthermore, it analyzes the causes that could lead to the teacher's demotivation, emphasizing the characteristics of a *burned-out* teacher. In addition, various motivational strategies are developed that can be used as resources to support the teacher in the different stages of motivation, including the evaluation process. Overall, this paper presents a broad view of different aspects related to motivation in the Spanish classroom and emphasizes the teacher's role as the main actor in fostering and maintaining motivation throughout the educational process.

*Quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi hermosa familia: a mi adorado hijo José Ignacio, a mis amados padres Pablo y Norma, y a mis queridos hermanos Pablo y Carlo, por todo su apoyo y amor incondicional.*

*Asimismo, quiero agradecer especialmente a mi tutora, la Dra. Isabel Iglesias Casal, por su tiempo y paciencia durante la realización de este trabajo.*

*Gracias a todos por su apoyo, por sus valiosos consejos y por haber confiado en mí, brindándome ánimos en la realización de este proyecto.*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
I. EL DOCENTE DE ELE: PERFIL IDEAL, COMPETENCIAS Y FACTORES EXTERNOS.....	4
1.1 Perfil ideal y proceso formativo .....	5
1.2 Las competencias del profesor de ELE .....	8
1.3 Factores que influyen en la motivación del profesor .....	10
1.4 <i>Burnout</i> y desmotivación del profesor .....	12
II. LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA .....	15
2.1 Evolución de las teorías sobre la motivación .....	17
2.2 Emoción, afectividad y motivación .....	20
2.3 La motivación en el aula de idiomas .....	24
2.4 El rol del docente en la motivación .....	30
2.4.1 La personalidad del profesor .....	31
2.4.2 Estilos de enseñanza del profesor .....	33
2.4.3 El pensamiento del profesor .....	34
2.4.4 Creencias y expectativas del profesor .....	35
III. ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA .....	41
3.1 Estrategias de motivación en la clase de ELE .....	42
3.2 Propuestas para fomentar la motivación inicial .....	44
3.2.1 Promover las actitudes y valores lingüísticos .....	45
3.2.2 Aumentar la esperanza de éxito .....	47
3.2.3 Enfatizar los objetivos .....	48
3.2.4 Utilizar material didáctico relevante .....	48
3.2.5 Generar creencias realistas .....	49

3.3 Propuestas para mantener la motivación .....	50
3.3.1 Fomentar el aprendizaje motivador .....	51
3.3.2 Presentar tareas de forma motivadora .....	53
3.3.3 Proteger la autoestima del alumno .....	54
3.3.4 Enseñar estrategias de aprendizaje .....	57
3.3.5 Incentivar la cooperación entre alumnos .....	62
3.3.6 Estrategias de automotivación en el alumno .....	64
3.4 Promoviendo la evaluación positiva .....	66
IV. CONCLUSIONES .....	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	83



## INTRODUCCIÓN

Es indiscutible que aprender una lengua extranjera representa todo un reto para aquel que decida emprender ese camino. Nos sentimos vulnerables al no contar con las herramientas lingüísticas necesarias para poder comunicarnos como lo hacemos en nuestra lengua materna. Sin embargo, este camino no es imposible de recorrer si existe motivación. Estamos convencidos de que la motivación es el factor de mayor influencia en el aprendizaje y, por lo tanto, es esencial para poder alcanzar los objetivos y avanzar en el dominio de una segunda lengua. Por ello, los esfuerzos del profesorado deben estar dirigidos a evitar que esa motivación se desvanezca y con ella las ganas de continuar aprendiendo.

Sin embargo, una tarea tan importante como es la de motivar a nuestros estudiantes no puede lograrse sin dedicación y esfuerzo. Requiere de profesionales comprometidos que estén dispuestos a hacer todo lo posible para mantener el interés y las ganas de aprender de sus alumnos. Nuestro propósito con este trabajo es destacar el papel determinante que deben desempeñar los docentes de idiomas, específicamente los de ELE, en la motivación de sus estudiantes. Buscamos resaltar la importancia de que los profesores se encuentren bien preparados, con un bagaje de conocimientos variados y, al mismo tiempo, muy bien motivados. Esto implica apreciar su trabajo, por lo que es imprescindible que sean reconocidos y valorados. Por esta razón, hemos dedicado un apartado a los factores externos que ayudan a motivar los, así como aquellos que pueden causarles estrés, desmotivación o incluso *burnout*.

Con este trabajo también pretendemos subrayar la importancia de los vínculos afectivos y emocionales como factores relevantes en la motivación de los estudiantes. Además, destacamos el rol del docente en el centro de todo este sistema, potenciando la motivación mediante distintas estrategias que también mencionamos con detalle.

Respecto al estado de la cuestión, podemos decir que en la actualidad existen innumerables estudios y trabajos relacionados con el rol motivador del profesor. Algunos de estos estudios abordan características de su personalidad que contribuyen significativamente a la motivación de los estudiantes. Las investigaciones en este campo se han centrado en analizar encuestas realizadas a los alumnos en diferentes contextos culturales y geográficos, con el objetivo de identificar qué aspectos de sus profesores les resultan más motivadores. Los resultados revelan aspectos muy interesantes relacionados con características del profesor como su empatía, su capacidad para crear un ambiente de clase positivo y su pasión por la enseñanza entre otros, como aspectos cruciales para fomentar la motivación.

Por otro lado, hay investigaciones que se han enfocado en diferentes estrategias pedagógicas que buscan motivar a los estudiantes durante las diferentes etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas estrategias son variadas y permiten al docente poder adaptarlas de acuerdo a las necesidades e intereses del alumnado.

No obstante, aunque el estado de la cuestión con respecto al rol motivador del docente cuenta con una variada literatura existente, todavía se pueden plantear distintos objetos de investigación que merecen ser explorados. Por ejemplo, podría ser interesante investigar si las variables motivadoras de los estudiantes, con respecto al rol del profesor varían significativamente en contextos socioculturales distintos. Otro aspecto que se podría investigar sería el impacto de la capacitación de docentes en estrategias de motivación y su posterior aplicación en las clases.

El presente trabajo ha adoptado un enfoque teórico-descriptivo, analizando los diferentes conceptos e ideas de investigadores y especialistas en este ámbito. En cuanto a los enfoques utilizados para el estudio de este tema, se han analizado trabajos de investigación, encuestas, libros, tesis doctorales y, artículos de revistas.

A través de este trabajo, pretendemos contribuir a la concientización del profesorado de la enseñanza de ELE sobre la importancia de su rol como motivador. También destacamos la necesidad de una formación adecuada con conocimientos no solo pedagógicos y lingüísticos, sino también de distintas estrategias de motivación. Es fundamental que los profesores sean conscientes de todo lo que implica estar al frente de una clase y las repercusiones que esto tiene en sus estudiantes.

Finalmente, con el presente trabajo, instamos a continuar las investigaciones que profundicen en el rol motivador del profesor, con el único fin de mejorar las prácticas educativas, ya que sigue habiendo un espacio significativo para nuevos estudios.

## **I. EL DOCENTE DE ELE: PERFIL IDEAL, COMPETENCIAS Y FACTORES EXTERNOS**

Resulta innegable que, para poder aprender un idioma de manera formal, los alumnos están expuestos a varios factores extrínsecos como el aula, los compañeros, el material, la metodología y el profesor, entre otros. Vamos a centrarnos en el rol de este último –el profesor–, y el impacto que puede tener en el aprendizaje de sus estudiantes.

Durante los últimos años, diferentes escuelas del pensamiento psicológico, conscientes de su papel, han resaltado su importancia. Por ejemplo, el concepto de mediación del modelo de interaccionismo social se centra en el rol fundamental de personas significativas durante el proceso de aprendizaje de los alumnos. Según este modelo de pensamiento psicológico el secreto del aprendizaje se encuentra en la interacción social que se produce entre personas que tienen diferentes niveles de conocimientos como, por ejemplo, entre estudiantes y docentes. Otra escuela de pensamiento psicológico es el enfoque humanista, en el cual se enfatiza la premisa básica de que todo lo que los profesores dicen o hacen tendrá un impacto importante en el aprendizaje y evolución del estudiantado.

Es la actuación del profesor en el aula la que motivará, guiará y conducirá al alumno –como mediador y, a través de sus actitudes, capacidades y conocimientos–, al siguiente grado de comprensión. El presente capítulo pretende hacer una reflexión de ese rol tan valioso y, en ocasiones, abnegado que desarrollan los docentes, muchas veces, enfrentando situaciones adversas, sacan fuerzas de flaqueza y continúan su labor con dedicación y entusiasmo.

A continuación, analizaremos las características y el perfil ideal que debería tener todo profesor de ELE, así como la clase de formación idónea y las competencias que implicarían una enseñanza óptima. Reflexionaremos, también, sobre aquellos factores

extrínsecos que pueden promover la motivación de los profesores o, por el contrario, desmotivarlos.

### **1.1 El perfil ideal del profesor y su proceso formativo**

Todo el proceso de aprendizaje tiene como figura central al estudiante y nuestra labor como profesores de idiomas, tal como afirma el MCER (2020) es “posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza”. Por lo tanto, para poder cumplir nuestra misión, habría que reflexionar sobre aquellas características que representan al profesor de ELE y que nos ayudan a cumplir mejor nuestro rol. ¿Cuál sería ese perfil ideal de todo buen profesor? Para responder esta pregunta, debemos tener en cuenta tres características importantes. Martín Peris (1993: 178) menciona como primera característica la formación: “el saber y el saber aprender”. Este aspecto está relacionado con la formación previa y la reflexión del profesor sobre qué es una lengua y cómo se aprende. En el informe de investigación *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* (Instituto Cervantes 2011), una de las características que aparece con más frecuencia es la de tener una buena formación en contenidos, además de la competencia pedagógica y digital, así como una amplia cultura general.

Con respecto a esta primera característica, Iglesias Casal (2015: 494) analiza las respuestas obtenidas en un trabajo de investigación llevado a cabo con estudiantes de posgrado y concluye que debe de existir un equilibrio entre la formación de los conocimientos lingüísticos y pedagógicos del profesor. Además, defiende que un profesor competente debe caracterizarse por su constante actualización, renovación y reciclaje. Perrenoud (2001: 7) propone diez criterios para la formación de un profesor, entre los que resaltan la importancia de articular la teoría y la práctica, así como identificar los saberes y capacidades requeridos para su buen desempeño. Para el autor, la evaluación formativa del trabajo docente, basada en el análisis del desempeño en clase, representa uno de los criterios esenciales para una formación de alto nivel.

La *Parrilla del Perfil de Profesor de Idiomas* (2013) menciona también la formación en la competencia digital para mantenerse actualizado en la preparación de las clases e involucrar a los aprendientes en proyectos digitales. Elena Verdía Lleó (2020: 174) propone, además, algunos aspectos a tener en cuenta con respecto a la formación de

profesores de ELE. Por ejemplo, aprender de nuestros pares en reuniones de profesores o en comunidades de práctica. La autora sugiere ayudar al profesor a desarrollarse personal y profesionalmente, creando espacios, con el propósito de fomentar la observación de procesos de colaboración entre compañeros. El objetivo es medir el desarrollo actual de los profesores; es decir, lo que son capaces de hacer por sí solos en ese momento y todo lo que pueden llegar a hacer con el apoyo de sus compañeros e instructores bajo distintas formas de mediación.

Con respecto a la segunda característica, Martín Peris (1993: 178) menciona la importancia de la actuación del profesor en el aula. Es decir, su desenvolvimiento en la clase y cómo pone en práctica sus creencias acerca de lo que significa hablar una lengua y aprenderla. Nos referimos al “saber hacer”, en otras palabras, a la manera en la que el docente afronta situaciones pedagógicas variadas y muchas veces complicadas, poniendo a prueba sus capacidades y competencias. El Instituto Cervantes (2011) menciona la importancia de adaptarse a los alumnos, atender sus necesidades, gestionar el aula y reflexionar sobre su praxis.

Perrenoud (2001: 9-11) destaca la importancia de la formación de profesores orientada hacia un aprendizaje a través de casos, articulando la teoría y la práctica. También observa cómo en la formación de los docentes, no se les advierte sobre todas las dificultades a las que se enfrentarán en el momento de la actuación, y que muchas veces los llevarán al desconcierto. La escasa o nula preparación de los estudiantes para profesores, en cuanto a su futura actuación en el aula, podría traer como consecuencia sentimientos de frustración o estrés como veremos más adelante en el apartado “del síndrome del profesor quemado”. Por esta razón, el proceso de inducción resulta esencial para los futuros profesores cuando se están formando.

Bolam, (en Iglesias Casal 2016: 75) define este proceso de inducción como “el proceso de apoyo y de formación que de forma creciente se ve necesario para el éxito en el primer año de enseñanza”. Bozu (2010: 65) afirma que esta etapa de inducción se caracteriza no solo por las dificultades que los profesores noveles tendrán que enfrentar, sino por ser la etapa en la que se establecerán sus cimientos profesionales. Aprenderán a través de la práctica, de la experiencia y del descubrimiento de su trabajo. También, serán conscientes de sus limitaciones, construyendo su propio aprendizaje

basándose en sus experiencias en el aula. Por esta razón, algunos teóricos de la educación como Williams y Burden (1999: 63) han fomentado la idea de la reflexión crítica con el objetivo de que “supediten su práctica profesional diaria a una reflexión crítica continuada y clarifiquen su propia visión del mundo por medio de dicho análisis”

A este respecto, Schön (en Williams-Burden 1999: 63) afirma que tomar decisiones espontáneas sobre nuestra actuación en el aula da lugar a la aplicación de “teorías en acción”. Estas teorías, desarrolladas y aplicadas por los mismos profesores, son las que, según Schön, definen la forma personal y única de cada docente.

Por otro lado, Martín Peris (1993: 178) menciona un último aspecto que compone el perfil ideal del profesor: su personalidad, que incluye la dimensión ética y emocional, o el saber ser. El autor se refiere a las actitudes, valores y aspectos emocionales del profesor. Martín Peris afirma que los profesores de ELE deben destacar por ser sensibles con sus alumnos, al considerarlos no solo como estudiantes sino como individuos. En el informe de investigación del Instituto Cervantes (2011), se enfatiza la importancia de la conexión que debe existir entre los docentes y sus alumnos, demostrando empatía, respeto y habilidades comunicativas efectivas.

Iglesias Casal (2015: 496-497) hace alusión a dos apartados con respecto a las actitudes, valores y factores emocionales. El primero es el vinculado al desarrollo profesional, que incluye el ser motivador, creativo o responsable. El segundo es el relacionado con su compromiso personal por el que se espera que el profesor sea amigable, empático, accesible y respetuoso.

Podemos concluir que el perfil del docente ideal de ELE está conformado por una triple dimensión: la formativa, la técnica y, por último, la ética. Estos tres ámbitos se interpenetran influyéndose unos a otros y contribuyen, de manera global, a la formación de la competencia del profesor.

## **1.2 Las competencias del profesor de ELE**

En primer lugar, es importante definir el significado de competencia para entender cómo sería un docente competente de ELE. Perrenoud (2001: 10) define la competencia como un constructo que implica recursos cognitivos variados:

[...] la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

No obstante, Verdía Lleó (2016: 39) sostiene que el concepto de competencia, que se refiere al conjunto de conocimientos declarativos, habilidades y actitudes, con los que debe contar un profesional competente, ya no es suficiente para el desarrollo de planes de estudio o de currículos de formación. Por lo tanto, se puede afirmar, tal como menciona Le Boterf (en Verdía Lleó 2016: 39), “que el concepto de competencia está en crisis” y que esta “debe ser entendida como una combinación de recursos adecuada a cada situación más que como suma de recursos”.

Queda claro, entonces, que la definición de competencia implica poner en práctica todo lo aprendido, utilizando los recursos del profesor de manera rápida, eficiente y creativa. No basta, pues, con tener el diploma de certificación que acredite que se tienen los conocimientos lingüísticos y didácticos, si estos no han sido llevados a la práctica, para actuar con la competencia adecuada a cada situación que se presenta.

Una vez que sabemos a qué nos referimos cuando hablamos de competencia, nos planteamos ahora, qué significa ser un profesor competente. Al respecto, Verdía Lleó (2016: 40) afirma lo siguiente:

Es un agente o actor comprometido socialmente que activa de forma voluntaria todo el sistema de recursos disponibles –porque tiene la capacidad de hacerlo– para actuar, con eficiencia, autonomía y flexibilidad teniendo en cuenta las condiciones y restricciones de la situación profesional en la que se encuentra.

Como observamos en esta definición tan completa, el docente competente no solo posee recursos, sino que tiene el deseo de querer hacer uso de ellos. Además, es un actor consciente y comprometido con su sociedad, en busca siempre de los mejores resultados, haciendo uso de su ingenio y creatividad para adaptar los recursos disponibles y enfrentarse a situaciones adversas.

Dicho esto, analicemos brevemente algunos modelos de descripción de competencias de los profesores de ELE. En el trabajo de Verdía Lleó (2016: 41) se hace referencia a varios documentos internacionales. Uno de los pioneros en hacer una descripción del docente competente es el *European Profile for Language Teacher*

*Education. A Frame of Reference* (Kelly y Grenfel 2004), cuyo objetivo fundamental es constituir una guía para los programas existentes de formación de profesores y equipar a los docentes de lengua con los conocimientos y destrezas necesarias para mejorar su desarrollo profesional.

Posteriormente, el *Porfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (Newby et al., 2007) surgió con el objetivo de brindar competencias básicas relacionadas con la enseñanza de lenguas. El Porfolio constituye una herramienta útil para realizar un seguimiento de los avances y las experiencias que el docente va adquiriendo en su formación inicial. Además, contiene un índice de términos usados en los descriptores, una guía de utilización, así como, términos importantes referentes a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

Otro documento de referencia es el de *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2012), que describe una selección de ocho competencias clave que deben desarrollar los profesores de la institución a lo largo de su carrera profesional. Cada competencia clave agrupa a su vez cuatro subcompetencias específicas. Estas ocho competencias claves mencionadas en el documento del Instituto Cervantes son la gestión de los sentimientos y de las emociones, la organización de situaciones de aprendizaje, la implicación de los estudiantes en el control de su propio aprendizaje, la evaluación del aprendizaje y de la actuación de los alumnos, el desarrollo profesional, la comunicación intercultural, la participación activa en la institución y el uso de las TIC en el desempeño de su trabajo.

Por último, contamos con la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*, conocido por sus siglas en inglés como EPG (Proyecto EPG, *The European Profiling Grid* 2011-2013). Esta parrilla contiene la descripción de las competencias de los docentes de lenguas extranjeras en nueve idiomas distintos. Presenta seis fases de desarrollo, que van desde la fase de formación inicial hasta la fase de especialización.

Este documento contiene 13 categorías y 72 descriptores que analizan la formación, titulación y experiencia de los docentes, así como competencias docentes básicas, competencias transversales y el perfil del profesional de idiomas.

Es importante señalar que los documentos mencionados anteriormente han sido elaborados por distintas organizaciones, presentan diferencias entre sí y van destinados a distintos usuarios. No obstante, todos tienen en común un mismo objetivo: estandarizar las competencias que se requieren para ser profesor de idiomas. Como defiende Verdía Lleó (2016: 45), estas descripciones de competencias pueden resultar de mucha utilidad en diferentes aspectos: la evaluación y la autoevaluación de los profesores, la formación inicial y continua, el desarrollo profesional, la investigación y la indagación, la gestión académica, la garantía de calidad, la certificación de las competencias, la selección de personal (contratación y promoción) y la profesionalización. Además, tanto los profesores, como los formadores y los responsables académicos pueden hacer uso de los descriptores de competencia de acuerdo a su función.

Podemos concluir, pues, que estos documentos son especialmente útiles para describir e identificar las competencias profesionales más importantes del profesor de idiomas en un momento determinado, contribuyendo así a la calidad de la formación del docente, facilitando la profesionalización y su revalorización.

### **1.3 Factores que influyen en la motivación del profesor**

En los dos apartados anteriores, hemos descrito brevemente el perfil ideal del profesor y hemos insistido en la importancia de tener estandarizadas sus competencias. Veamos ahora, aquellos factores, tanto internos como externos, que influirán en la motivación del profesor, contribuyendo así en el aprendizaje de sus alumnos.

El grado de motivación del docente repercutirá positiva o negativamente en la enseñanza de sus estudiantes, pues tal como afirma Martín Sánchez (2007: 25), un alumno que tenga un profesor motivado en clase no aprenderá igual que quien tenga un profesor "quemado".

Empecemos por definir el significado de motivación. Dörnyei (2008: 25) la define como un "término general para referirse a los antecedentes (causas y orígenes) de una acción." El autor explica que es importante identificar esos antecedentes y que la motivación concierne a dos dimensiones básicas: la elección y la magnitud de la conducta humana. Además, afirma que la motivación es responsable de la elección de

llevar a cabo una acción en particular, el esfuerzo dedicado a esa acción y la perseverancia en su realización.

Todas las teorías de la motivación pretenden responder siempre a tres preguntas: por qué una persona decide hacer algo, cuánto esfuerzo le dedicará y cuánto tiempo hará la actividad. No es fácil responder a estos interrogantes, debido a la complejidad de la conducta humana, que siempre está sujeta a múltiples factores como las necesidades básicas, pasando por las necesidades de bienestar, hasta las necesidades basadas en creencias y valores.

En el caso específico de la motivación de los profesores, tradicionalmente se distinguen dos tipos: la extrínseca y la intrínseca. Ryan y Deci (2000: 6), definen ambos tipos de motivación de la siguiente manera:

El término motivación extrínseca se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable y, por lo tanto, contrasta con el de motivación intrínseca que se refiere al hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma.

En el caso de la motivación extrínseca, hablamos de premios y satisfacciones que pueden recibir los profesores, mientras que la motivación intrínseca se refiere al placer de enseñar. Para la mayoría de los profesores la enseñanza en sí, ya implica una motivación intrínseca, porque para muchos profesores de ELE, el hecho de transmitir sus conocimientos a los alumnos y verlos aprender español resulta muy gratificante, así como compartir y aprender de personas de otras culturas y países.

Rodríguez Pérez (2012: 130) realizó un estudio muy interesante sobre el estado de la motivación del docente de idiomas en El Principado de Asturias. A través de un cuestionario con distintas preguntas de tipo abierto, entrevistó a cincuenta y ocho profesores de lenguas extranjeras de tres etapas educativas: primaria, secundaria y universidad. El análisis de los datos dio como resultado que la mayoría de los docentes se sentían motivados por distintas razones que a continuación detallaremos. En primer lugar, la exigencia de mantenerse actualizados en la didáctica de la enseñanza de idiomas, les permitía combatir el aburrimiento y la rutina. En segundo lugar, los años de experiencia les habían dado seguridad y confianza para afrontar las dificultades y los retos diarios. Otro aspecto de la encuesta es la satisfacción de los profesores al poder

compartir sus conocimientos de otras culturas a través de la enseñanza de los idiomas. Algunos docentes también mencionaron el ambiente apropiado, con aulas bien equipadas, así como el número reducido de alumnos y el apoyo económico a los proyectos docentes en el extranjero. Otros profesores mencionaron el hecho de sentirse seguros en su trabajo, sin la preocupación de saber si el próximo año continuarían trabajando en el mismo lugar. Finalmente, la retroalimentación positiva de parte de sus alumnos durante las clases, así como el reconocimiento de su profesión, también son factores que mantienen la motivación de los profesores de idiomas.

A través de los resultados obtenidos en el trabajo de Rodríguez Pérez (2012), deducimos que la motivación del profesor está profundamente ligada a lo que sucede en el aula y al interés que los alumnos manifiestan por la asignatura y las clases. Muchos de los docentes entrevistados encuentran su profesión intrínsecamente motivadora, porque les permite observar el progreso de sus alumnos en el aprendizaje. Además, podemos afirmar que mantener la motivación de los profesores implica factores externos como la seguridad en su trabajo, la valoración y el reconocimiento, así como el apoyo económico y ambientes apropiados.

Concluimos entonces que, si buscamos una enseñanza de calidad, cuidar la motivación intrínseca y extrínseca de los profesores de ELE debería ser una preocupación y una tarea a cargo de los agentes administrativos de las diferentes instituciones académicas donde trabajen.

#### **1.4 Síndrome del profesor quemado y su desmotivación**

De acuerdo a lo expuesto en el apartado anterior, si la enseñanza de español como lengua extranjera es una tarea intrínsecamente motivadora, ¿por qué nos encontramos con profesores que tienen poca o nula motivación o hasta se encuentran “quemados”?

Empezaremos por nombrar algunas causas que podrían desmotivar a los profesores. Genovard y Gotzens (en Martín Sánchez 2007: 26), citando a McKeachie, señalan cuatro causas importantes: el salario que perciben, la competitividad entre colegas, los controles administrativos y la evaluación del profesor. En el estudio realizado por Rodríguez Pérez (2012: 132), podemos apreciar algunas semejanzas y diferencias como factores de la desmotivación del profesor: escaso apoyo de la

administración, desprestigio social de la profesión docente, escasos incentivos económicos, influencia negativa de las reformas educativas, evaluación del profesorado y monotonía en la labor. Todas estas variables mencionadas se pueden presentar en diferentes momentos o al mismo tiempo y en distintos niveles de intensidad, provocando como consecuencia no solo la desmotivación, sino también estrés laboral que podría desencadenar el *burnout* o síndrome del profesor quemado.

Según Manassero Mas *et al.* (2003: 73), el término *burnout* fue empleado por primera vez en el año de 1974 por el psicólogo clínico neoyorquino Herbert Freudenberger para describir un conjunto de síntomas físicos y psíquicos sufridos como resultado de las condiciones de trabajo. Este síndrome se manifiesta con mayor incidencia en los profesionales que brindan servicios a la comunidad y a la sociedad, y se caracteriza por un estado de agotamiento profundo, como consecuencia de haber trabajado intensamente, dejando en segundo plano sus propios intereses personales.

Farber (en Manassero Mas *et al.* 2003: 91) señala que la enseñanza, como profesión, presenta algunos rasgos que contribuyen a agravar los problemas de *burnout* como la interacción personal continua con los estudiantes, una labor en constante evaluación, trabajar con personas que rechazan su trabajo, pocas oportunidades de descanso, remuneración salarial menor a otros trabajos y altas expectativas de su desempeño.

En un estudio realizado por De Heus y Diekstra (en Vandenberghe y Huberman 1999: 276), se comparó a los profesores con otros profesionales que también trabajaban en el ámbito social con el fin de saber si son más propensos a “quemarse”. Los resultados obtenidos arrojaron que la enseñanza trae más síntomas psicológicos y físicos de *burnout* que otras profesiones y, como consecuencia, los profesores tienen la tendencia de “quemarse” más fácilmente. Los docentes que sufren de *burnout* se encuentran desmotivados, no tienen optimismo, ni interés por sus estudiantes y, en general, no se esfuerzan por su trabajo como antes. Sufren de un agotamiento físico con cansancio crónico y vulnerabilidad para enfermarse, también padecen de agotamiento emocional con características de hundimiento emocional que puede llevarlos a la depresión. Además, presentan un agotamiento mental, con actitudes pesimistas y negativas hacia ellos mismos.

Frente a este panorama poco alentador, se plantean algunas soluciones que pueden contribuir a evitar la desmotivación, el estrés y el *burnout* de los docentes. Martín Sánchez (2007: 26) sugiere, por ejemplo, capacitar al profesorado en nuevos métodos didácticos. Además, el autor recomienda disminuir el número de estudiantes por clase para incentivar la cercanía entre profesor y alumno, así como organizar seminarios y reuniones para buscar soluciones pedagógicas. Por último, propone fomentar oportunidades de formación continua y, un buen clima de trabajo, con recompensas y reconocimientos.

Rodríguez Pérez (2012: 139) menciona otras sugerencias, como la formación lingüística constante y un presupuesto económico para renovar materiales y medios didácticos. Además, se sugiere que los docentes con más años de experiencia tengan la oportunidad de ocupar otros cargos y que se considere la evaluación del profesor como un elemento de reflexión. Por otro lado, la autora menciona que se debe proteger la motivación de los docentes, brindar una adecuada remuneración y reconocimiento social, así como, la adscripción definitiva al centro de estudios.

De acuerdo con Manassero Mas *et al.* (2003: 104-105), existen algunas estrategias para mitigar el daño causado por el síndrome de *burnout*. Estas soluciones se pueden agrupar en dos niveles: el nivel individual, que está relacionado con las psicoterapias, y el nivel laboral, que abarca la organización del trabajo escolar y el trabajo en grupo. Además, los autores proponen técnicas de relajación como la meditación y el ejercicio físico, así como las técnicas de manejo y organización del tiempo, dejando momentos para sí mismos. Finalmente, mencionan las estrategias de orientación terapéuticas, con el fin de eliminar los pensamientos negativos y potenciar las cogniciones favorables.

Como conclusión de este apartado, podemos afirmar que la profesión docente se encuentra en una situación vulnerable y propensa a sufrir la desmotivación, el estrés y el síndrome del profesor quemado. Por lo tanto, es de vital importancia el cuidado de la salud mental y psicológica del profesorado para controlar y evitar en lo posible situaciones que puedan desencadenar el estrés o el *burnout*.

## II. LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

En el capítulo anterior hemos analizado con detalle los diferentes factores que caracterizan a un profesor de ELE. En primer lugar, planteamos su perfil ideal y su proceso formativo, teniendo en cuenta distintas características. Después identificamos sus competencias y, finalmente, abordamos aquellos factores que lo motivan o que lo pueden desmotivar. En este segundo capítulo, vamos a ahondar en el papel determinante que tiene la motivación en la enseñanza de ELE y vamos a relacionarla con el profesor como actor principal para inyectarla, desarrollarla y mantenerla en las clases.

Aguado Aguilar (2005: 286) afirma que “cuando nos referimos a la motivación, lo hacemos en contextos tan diferentes y para explicar fenómenos tan diversos, que resulta prácticamente imposible definirla”. Este autor menciona que algunos de los términos que más se utilizan para hablar de ella son los impulsos, deseos, apetitos, necesidades o intereses. Todos estos estados o procesos motivacionales tienen lugar en el interior del individuo, por lo que podemos afirmar que se refieren a estados internos que no pueden ser observados directamente.

Según Madrid Fernández (1999: 9), debemos tener en cuenta que emplear el término *motivación* presenta ciertas limitaciones. Esto se debe a que no podemos observar directamente la motivación de una persona, sino solo su conducta y el ambiente en que esta actúa. La realidad es que, aunque buscamos explicar el porqué del comportamiento humano, solo podemos describirlo. Por lo tanto, la motivación es un elemento más que nos ayuda a determinar el comportamiento de los individuos. Para este autor, el término *motivación* suele ser utilizado por los psicólogos para definir “el conjunto de procesos que implican despertar, dirigir y mantener el comportamiento (la conducta)”.

Aguado Aguilar (2005: 288) afirma que para poder inferir la presencia de la motivación en una conducta tenemos que considerar la “intensidad” del tiempo invertido, la persistencia o mantenimiento de la conducta y la orientación a una meta determinada, porque todo comportamiento motivado persigue una meta específica y está guiado por un propósito.

A pesar de lo complicado de tratar de definir el término *motivación* muchos estudiosos han intentado describirla de acuerdo a sus propias perspectivas. A continuación, mencionaremos algunos puntos de vista. Para Santrock (en Naranjo Pereira 2009: 153) la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido”.

Según Bisquerra (en Naranjo Pereira 2009: 154)

La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas.

Herrera, et al. (en Naranjo Pereira 2009: 154) destacan el carácter procesual de la motivación:

Proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar.

Los autores mencionados parten de distintas conceptualizaciones de motivación, sin embargo, todos coinciden en que esta constituye el motor que nos impulsa a realizar ciertas conductas y a mantenerlas para alcanzar nuestras metas.

Históricamente, el estudio de la motivación se ha relacionado con los procesos internos de la persona, como el hecho de prestar atención a una cosa en vez de a otra, la constancia de una tarea, la motivación continua y el nivel de rendimiento. Sin embargo, la interpretación del significado de la motivación se ha modificado a lo largo de los años y su evolución histórica ha influido significativamente en distintos campos de estudio, como el ámbito educativo.

## 2.1 Evolución de las teorías sobre la motivación

Sabemos que el término *motivación* resulta muy complejo y sirve para describir un concepto primordial en la conducta del individuo. A lo largo de los años, diversas escuelas psicológicas han desarrollado distintas teorías acerca de la motivación, siempre intentando responder al motivo de la elección, el esfuerzo y la dedicación de los seres humanos. A continuación, vamos a realizar un breve recorrido por las corrientes psicológicas que describen la motivación desde diferentes perspectivas.

Según Herrera et al. (2004: 2) desde la década de 1920 hasta mediados de la década de 1960, los estudios de motivación estaban relacionados con aspectos de la conducta motora, el impulso y el instinto. Se buscaba, mediante experimentos, determinar qué refuerzos externos permitían que los organismos restauraran su equilibrio. A esta perspectiva se la conoce como *conductista*. Algunos de sus principales exponentes son Iván Pávlov y B. F. Skinner. Para Santrock (en Naranjo Pereira 2009: 155), esta perspectiva señala que las recompensas externas (refuerzos positivos) y los castigos (refuerzos negativos) son centrales en la determinación de la motivación de las personas. Estas recompensas pueden motivar el comportamiento y se usan para lograr la modificación de una conducta. Martin y Pear (2008: 32) están de acuerdo en que el principio del refuerzo positivo establece la siguiente premisa:

Si en una situación dada, una persona hace algo que es seguido inmediatamente por un reforzador positivo, es más probable que esa persona haga de nuevo, la misma cosa cuando se enfrente a una situación familiar.

Respecto al refuerzo negativo, Naranjo Pereira (2009: 156) afirma que también recibe el nombre de estímulo aversivo, y se emplea para fortalecer o sostener una conducta. En cuanto al método de extinción, se refiere a no reforzar una conducta con el fin de debilitarla, disminuyendo así la probabilidad de que se repita. De acuerdo con Madrid Fernández (1999: 11), esta escuela considera el aprendizaje como “una asociación entre los estímulos que proceden del exterior y las respuestas que el alumno construirá a partir de estos”.

En la segunda mitad de la década de 1960, surgió otra corriente psicológica de perspectiva humanista, cuyos principales representantes son Abraham Maslow y Carl Rogers. De acuerdo con Dörnyei (2008:26), para los psicólogos humanistas, la principal motivación de las personas es la tendencia de autorrealización, el deseo de lograr el crecimiento personal y desarrollar sus capacidades y talentos. Esta perspectiva subraya la habilidad de la persona para alcanzar sus objetivos. Dentro de esta escuela se ubica la teoría de las necesidades. La propuesta más importante es la de Abraham H. Maslow (1970), quien clasificó las necesidades humanas según una jerarquía. Las necesidades que se encuentran en la base de la pirámide son las esenciales y para poder ascender a las necesidades de orden superior, las básicas deben estar cubiertas. Conforme el ser humano, va satisfaciendo una serie de necesidades, estas dejan de ser percibidas como motivadoras.

Estas necesidades parten de las más esenciales, que están relacionadas con las funciones biológicas de los seres humanos, tales como alimento, abrigo y descanso. A continuación, las necesidades de seguridad, amor y pertenencia, después las de estima, relacionadas con sentirse bien con uno mismo y con los demás, y finalmente las de reconocimiento y autorrealización, que están en relación con la autoestima.

Por último, en nuestro recorrido por la historia de las distintas corrientes psicológicas y sus miradas hacia la motivación, consideramos importante mencionar el enfoque cognitivo, cuyos principales representantes son, entre otros, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner y David Ausubel. Según Ajello (en Naranjo Pereira 2009: 161), las teorías cognitivas afirman que los pensamientos de la persona sobre lo que podría suceder determinan los hechos. Por tanto, las ideas, creencias y opiniones que tenga un individuo sobre sí mismo y sobre lo que es capaz de hacer van a determinar sus acciones y objetivos alcanzados.

De acuerdo con esta teoría, nuestros pensamientos guían nuestra motivación y todo lo que pensemos de nosotros mismos será el predictor del éxito o del fracaso de nuestras metas. En esta línea de pensamiento, se encuentra la teoría de las expectativas de Víctor Vroom (en Naranjo Pereira 2009: 161), quien considera que las personas se motivan para hacer tareas, esforzándose por lograr un alto desempeño con el fin de alcanzar una meta. Este objetivo solamente se logrará si las personas creen en sí mismas

y están convencidas de que recibirán una recompensa por todo su esfuerzo al final del camino. Otros autores del pensamiento cognitivo como Locke- Latham y Trechera (en Naranjo Pereira 2009: 162-163), han desarrollado teorías de la motivación que varían en cuanto a la función de la recompensa, factores de las metas y toma de acciones para alcanzarlas.

Adicionalmente a estas corrientes mencionadas, diferentes estudiosos a lo largo de los años han planteado una gran variedad de paradigmas y teorías que han influido en el contexto educativo. De acuerdo con Madrid Fernández (1999: 12), una teoría importante es la del psicoanálisis, propuesta por Freud (1915), para quien gran parte del comportamiento de las personas está impulsado por deseos inconscientes que promueven acciones que no son posibles de entender en primera instancia, ya que los individuos no son plenamente conscientes de ellos.

Según Madrid Fernández (1999: 14), otra teoría que explica el comportamiento de los individuos es la del logro (Stipek 1984; Nicholls 1984), que resalta la importancia de los factores ambientales, como las experiencias de socialización del alumnado. Para esta teoría, los estudiantes valoran su rendimiento académico y sus perspectivas de éxito aumentan o disminuyen conforme van avanzando en su aprendizaje.

Creemos conveniente mencionar a Rotter (1954) y Bandura (1978), que plantearon la *teoría del aprendizaje social* (en Madrid Fernández 1999: 15-16). Los estudiosos de esta teoría, están de acuerdo, en que las personas aprenden por imitación y que los estudiantes pueden distinguir entre ambientes motivadores y no motivadores, tienen expectativas al obtener un logro, construyen el mundo de manera subjetiva y significativa, y su personalidad se forma por la interacción de este con su medio.

Dörnyei (2008: 29) propone un resumen de algunas teorías psicológicas actuales sobre motivación entre las que podemos destacar la *teoría de la motivación por logro* de Atkinson y Raynor (1974), la *teoría de la atribución desarrollada por Weiner (1992)* y la *teoría de la eficacia personal* de Bandura (1997).

Para los investigadores Atkinson y Raynor (en Dörnyei 2008: 29), los principales componentes de la motivación son la esperanza de éxito, así como los valores de incentivo y la necesidad de obtener logros.

Sin embargo, según Weiner (en Dörnyei 2008: 29), las reflexiones que un individuo realiza sobre los éxitos y fracasos pasados influyen en su motivación para emprender una nueva acción en el futuro. Finalmente, para Bandura (en Dörnyei 2008: 29), la valoración del individuo sobre su capacidad para desarrollar tareas específicas y su sentido de la eficacia le permitirá escoger las tareas que deberá emprender, así como el esfuerzo y perseverancia en su realización.

Estas y otras muchas teorías existen gracias a los numerosos y valiosos esfuerzos de los especialistas en psicología de la motivación, que, a través de sus estudios, han tratado de determinar los elementos de la conducta humana e identificar esas razones que motivan a las personas en su vida cotidiana. No podemos dejar de mostrar nuestro agradecimiento por todas sus aportaciones, que contribuyen a una mejor comprensión del comportamiento humano.

## **2.2 Emoción, afectividad y motivación**

Bisquerra *et al.* (2012: 8) postulan que durante muchos años las emociones han sido relegadas o reprimidas y solo hace poco tiempo que se ha reconocido el poder que ejercen en todos los aspectos de nuestra vida. De manera general, la educación en el siglo XX ha sido básicamente cognoscitiva, dejando de lado el aspecto emocional. El autor menciona que a partir de la publicación del artículo "*Emotional Intelligence*", de Salovey y Mayer (1990) se empezó el estudio de las emociones. Cuando el psicólogo norteamericano Daniel Goleman (1995) publicó su *best seller Emotional Intelligence*, basado en el artículo del mismo nombre, se generó una tendencia a nivel mundial que cambió la visión de la educación.

Aguado Aguilar (2005: 25-27) afirma que las emociones son el fenómeno psicológico al que nos referimos en nuestra vida diaria. Nos gusta describir cómo nos sentimos nosotros o los demás y detallamos nuestras reacciones afectivas ante todo lo que nos ocurre. Por lo tanto, el estudio científico de las emociones constituye en la actualidad uno de los campos de investigación más dinámicos de la psicología.

Este estudio científico tiene como objetivo determinar las correspondencias entre las diversas investigaciones de lo que se puede observar directamente: la conducta, procesos fisiológicos, procesos cerebrales, procesos cognitivos y experiencias subjetivas.

Por consiguiente, el estudio de las emociones es abordado mediante las mismas estrategias que los otros procesos psicológicos como la memoria o el aprendizaje.

López Sánchez (2009: 13-14) define las emociones como “reacciones concretas de corta duración, que nos empujan o preparan la acción”. Para este autor las emociones tienen causas definidas y son nombradas y etiquetadas socialmente. Además, agrega que las emociones se pueden expresar facialmente y de forma concreta y precisa.

En el diccionario de Neurociencia de Mora y Sanguinetti (en Bisquerra *et al.* 2012: 14) se define a la emoción como

Una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales.

Bisquerra *et al.* (2012: 16) postulan que las reacciones emocionales son mecanismos que funcionan de manera automática, es decir, de forma inconsciente y que preparan nuestro cuerpo para actuar de manera inmediata ante cualquier situación. Las emociones están acompañadas de fenómenos vegetativos, es decir, que, junto a una reacción emocional, también se activa una parte específica del sistema nervioso autónomo o vegetativo. Por ejemplo, cuando nos encontramos frente a un peligro, se activa el sistema nervioso simpático, lo que produce una gran liberación de hormonas, contracción muscular potente y aumento del ritmo cardíaco.

Los seres humanos poseemos una consciencia que nos permite darnos cuenta de todas las emociones que percibimos, y esa sensación consciente de una determinada emoción son los sentimientos. Damasio (en López Sánchez 2009: 14) considera que los sentimientos suponen una mayor conexión en la mente y permanencia en la memoria y en la conciencia de lo que se siente. Es decir, una interpretación subjetiva relativamente estable de cómo nos sentimos emocionalmente (bienestar-malestar); en pocas palabras: una manera estable de sentirse a lo largo del tiempo. Estas emociones, al hacernos conscientes de todo cuanto sucede, nos han llevado más allá de los sentimientos inmediatos, haciéndonos conscientes de querer alcanzar logros como la felicidad o la espiritualidad.

Bisquerra *et al.* (2012: 18-19) indican que además de servir para defendernos de los peligros externos, actuando como defensoras de nuestra supervivencia, las emociones son las responsables de mantener la curiosidad y el interés por descubrir algo nuevo. La emoción y la curiosidad constituyen dos mecanismos vinculados, ya que la curiosidad es uno de los componentes básicos de la emoción. De esta curiosidad, nace la atención, que lleva después a la creación del conocimiento. Por esta razón, la neurociencia cognitiva resalta la importancia de utilizar métodos y recursos capaces de evocar la curiosidad del alumno, siempre teniendo en cuenta la edad y la materia. Una vez que hemos logrado despertar la curiosidad del estudiante, se mantiene la atención, que lo lleva más adelante a un proceso activo de aprendizaje y memoria.

Cuando nos referimos al término de *afectividad*, hablamos de emociones y sentimientos, así como de cambios de humor que puede tener una persona al estar expuesta a distintas situaciones. Podemos deducir, entonces, la cantidad de emociones y sentimientos que surgen cuando los alumnos se ven expuestos a estudiar una lengua extranjera, que en algunas ocasiones puede ser completamente diferente a su lengua materna. Arnold (2000: 23) sostiene que, a finales de los setenta y ochenta, varios representantes de la enseñanza humanística de lenguas buscan maneras para potenciar la enseñanza de idiomas agregando componentes de la dimensión afectiva del alumno. Sin embargo, la enseñanza humanística no pretende reemplazar la enseñanza de idiomas por otras tareas, sino mejorar su eficacia en el aula. Por esta razón, algunos estudiosos reconocen la necesidad de un enfoque integrador. Hilgard (en Arnold 2000: 25), por ejemplo, afirma que “las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serán rechazadas a menos que se asigne una función a la afectividad”.

De igual manera, Gross (en Arnold 2000: 25) menciona que todos los descubrimientos que se han llevado a cabo con respecto al funcionamiento de nuestro cerebro han provocado gran interés entre los científicos. El autor afirma que se puede estimular y fortalecer el aprendizaje activando nuestro cerebro y utilizando los sentidos, las emociones y la imaginación.

Durante los últimos años, numerosos estudios en el campo de la enseñanza de idiomas están relacionados con la importancia de reconocer sus aspectos afectivos. Krashen y Terrel (en Arnold 2000: 24) resaltan también la afectividad, ya que una de sus

cinco hipótesis es la del *filtro afectivo*, así como el diseño de actividades que ayudan a reducir el estrés durante las clases. Otros investigadores como Nunan y Tudor (en Arnold 2000: 24) mencionan la importancia de la centralidad del estudiante de idiomas y de su experiencia. Los campos de estudio de la psicología y la neurobiología también han confirmado y reconocido la función de la afectividad en la enseñanza de idiomas.

Stevick (en Arnold 2000: 25) ha investigado la conexión entre las emociones y la memoria en el aprendizaje de lenguas. Asimismo, Williams y Burden (en Arnold 2000: 25) argumentan que puede establecerse una relación entre la psicología educativa y los enfoques humanísticos de la enseñanza de idiomas:

Hacer que las experiencias de aprendizaje sean significativas para el individuo, que crece y se desarrolla globalmente como una persona. Nosotros también podríamos argumentar que la psicología educativa tiene una intención moral que debe incluir un juicio de valores.

Numerosos estudios han confirmado la conexión que existe entre las emociones y la motivación, particularmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Benesch (en Méndez López 2016:29) sostiene que la combinación de todas las experiencias emocionales de los aprendices, junto con los diversos factores externos durante el aprendizaje influyen significativamente en sus resultados. Se ha demostrado que aprender una lengua desarrolla un importante componente emocional y que el miedo y la cólera pueden ser emociones que contribuyan a la desmotivación de los alumnos.

Según Do, Schallert y Scherer (en Méndez López 2016: 30), las emociones se experimentan de manera muy personal, por lo que una sola situación puede evocar diferentes reacciones emocionales. Por esta razón, los factores socioculturales, los eventos emocionales y las características propias de cada estudiante en el proceso de aprendizaje determinan la motivación de los aprendices. Como consecuencia, surgirán diferentes emociones entre los estudiantes que modificarán su nivel motivacional. Podemos afirmar que el nivel de motivación que los alumnos muestran en las clases estará regulado por sus emociones, y estas emociones –positivas o negativas– tendrán una influencia que beneficiará o perjudicará al proceso de aprendizaje.

Durante las clases de idiomas, nuestros alumnos se ven expuestos a distintas situaciones que podrían suscitar diferentes reacciones emocionales. Estas reacciones varían de acuerdo con la importancia que los estudiantes les dan a los factores externos y a su influencia en el logro de sus metas.

Podemos concluir que las experiencias que los estudiantes viven en las aulas de idiomas generan una serie de emociones, sentimientos, respuestas psicológicas y comportamientos que son observables por los profesores. Por lo que la afectividad – con sus componentes de emoción y de sentimientos– influye significativamente en la motivación que los aprendices de idiomas manifiestan durante las tareas de aprendizaje en el aula.

### **2.3 La motivación en el aula de idiomas**

Según lo expuesto en el apartado anterior, podemos afirmar que la relación que existe entre la afectividad y la motivación de los estudiantes de idiomas es, sin duda, indiscutible. Estamos de acuerdo en que la afectividad ayudará a motivar a nuestros alumnos en las clases de ELE y esto conllevará a un clima apropiado para el aprendizaje de la lengua. Es evidente, pues, que el aula de idiomas, al ser el lugar donde se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje desempeña un papel relevante, porque sucede dentro de una variedad de contextos que se interrelacionan unos con otros, y que permiten un desarrollo global que abarca los componentes cognitivo, emocional, moral y social de nuestros estudiantes.

Williams y Burden (1999: 195) indican que el entorno en el que se desarrolla el aprendizaje incluye componentes personales y sociales, ya que se construye en primer lugar a partir de las experiencias previas, creencias y valores individuales de los alumnos junto a las creencias sociales y culturales compartidas por los miembros de la clase.

Teniendo en cuenta esto, nos planteamos, el siguiente interrogante: ¿Cómo podemos crear un clima motivador en una clase de ELE? El profesorado debe entender que es importante prestar atención a los componentes personales y sociales, ya que propiciarán el equilibrio adecuado para desarrollar la motivación en el aula.

Arnold (2000: 26) considera los componentes personales de suma importancia, ya que forman parte de la personalidad del aprendiz. La autora afirma que las ideas que

tenemos de nuestras propias capacidades y habilidades influyen de manera positiva o negativa en nuestro aprendizaje, obstaculizándolo o beneficiándolo.

Empezaremos citando algunos de los factores internos que pueden causar la desmotivación de nuestros alumnos en las clases de ELE. Especialmente, si no son tomados en cuenta y abordados adecuadamente por los docentes.

Uno de los factores internos más comunes es la ansiedad, que está asociada con sentimientos negativos como la inseguridad, la frustración, la tensión y el miedo. Las clases de lenguas extranjeras son lugares especialmente propensos a generar ansiedad en los alumnos. Esto se debe a que expresarse en una L2 nos hace vulnerables, sobre todo si se aplican metodologías comunicativas y se habla de situaciones personales o emocionales. Heron (en Arnold 2000: 26) hace referencia a la *ansiedad existencial*, que puede surgir en una situación grupal como es el aula de idiomas, y que tiene tres componentes. El primer componente que menciona el autor es *la ansiedad de aceptación*, que tiene que ver con el temor del estudiante de no ser aceptado por sus compañeros y por el docente. El segundo componente es *la ansiedad de orientación*, relacionada con la incertidumbre que el estudiante pudiera sentir sobre si comprenderá o no las clases. El último componente es *la ansiedad de actuación*, que se refiere al miedo del alumno de no ser capaz de poner en práctica todo lo aprendido. El autor también menciona la *ansiedad arcaica* como la posible causa de ansiedad, que podría estar originada en todas aquellas heridas personales de la infancia.

Mercer (en Méndez López 2016: 31) llevó a cabo un estudio muy interesante para averiguar las emociones más frecuentes durante las clases de inglés de 73 universitarios en Austria. Los resultados obtenidos determinaron que la ansiedad era la emoción más frecuente en sus clases. Los estudiantes manifestaron que se sintieron así, cada vez que tenían miedo de cometer errores o de presentarse a exámenes.

Esta investigación nos demuestra una vez más que, si no se procura un ambiente emocionalmente seguro y libre de ansiedad, los estudiantes pueden llegar a sentir temor y nervios. Cuando un alumno presenta altos niveles de ansiedad mantiene su mente ocupada con sentimientos negativos como la preocupación y la angustia, en vez de estar concentrado en realizar las tareas. Esto, a su vez, producirá un rendimiento pobre que afectará su autoestima y su motivación.

Arnold (2000: 27-28) considera la inhibición como otro factor que podría desmotivar a nuestros alumnos. Cometer errores es parte del aprendizaje de cualquier lengua extranjera y es inevitable. Sabemos que durante el proceso de aprendizaje tenemos que estar dispuestos a asumir riesgos y equivocarnos con el fin de aprender. Sin embargo, muchos alumnos tratan de evitar dañar su ego, sobre todo cuando este es débil y los muros de la inhibición son más altos. Estos estudiantes tratan de no participar, porque temen cometer un error y recibir una crítica severa por parte de sus profesores o compañeros de clase. Por lo tanto, los profesores de idiomas deben establecer los principios más adecuados, en el momento de la corrección de sus estudiantes durante las clases. En palabras de la autora, los docentes tienen que “[...] crear situaciones de aprendizaje en las que se reduzcan las barreras de inhibición y del ego, con el fin de que pueda producirse la libre comunicación”.

Al respecto, Méndez López (2016: 32) llevó a cabo un estudio cualitativo y encontró que el miedo era la emoción que con más frecuencia se había reportado entre los estudiantes de idiomas. Este estudio también demostró que los aprendices manifestaron sentir más emociones negativas que positivas, aunque la diversidad de emociones que los alumnos expresaron fue amplia. Estas emociones negativas, hicieron que los alumnos no participaran mucho en las clases, pues tenían miedo de que sus compañeros se burlaran de ellos, o a ser evaluados con una baja calificación por los profesores.

De acuerdo con Arnold (2000:29), la autoestima es otro factor interno que nuestros estudiantes traen consigo al aula de ELE. Está relacionada con la evaluación que una persona hace sobre su propia valía personal y es un requisito indispensable para que las actividades cognitivas y afectivas tengan éxito durante las clases. Esto se debe a que una persona con baja autoestima no puede alcanzar todo su potencial de aprendizaje debido a una autoimagen deficiente y a un profundo miedo al fracaso.

Arnold (2000: 29) describe tres niveles en la autoestima: la *autoestima global*, que se refiere a la valoración general que tiene la persona sobre sí misma; la *autoestima situacional*, que es la valoración que tiene el individuo sobre situaciones concretas como el trabajo o el estudio y finalmente, *la autoestima de tarea*, que se refiere a la valoración de las actividades específicas de nuestra vida, como cocinar o bailar. Para nuestros

alumnos de ELE, es importante sentir que las clases son un espacio para crecer, desarrollarse y lograr sus objetivos de aprendizaje. Como docentes, podemos darnos cuenta de cuándo la autoestima de nuestros estudiantes no es la más adecuada, especialmente, al escuchar expresiones como “No soy bueno con los idiomas”. Para estos casos, Canfield y Wells (en Arnold 2000 :29) plantean su teoría de la ficha de póquer, en la que estas fichas representan el autoconcepto de los estudiantes:

[...] Una recomendación evidente en esta situación es hacer que los pasos del aprendizaje sean lo bastante pequeños como para que el alumno arriesgue solo una ficha a la vez y no cinco. Pero aún más evidente, a nuestro parecer, es la necesidad de aumentar la cantidad de fichas de póquer para que pueda comenzar a tener un excedente de fichas a arriesgar.

Con esta teoría, los autores pretenden brindar oportunidades a los estudiantes de mejorar su autoestima a través de actividades fáciles de alcanzar que les permitan mejorar su autoconcepto.

Otro de los conceptos internos que el profesor de ELE debe de tener en cuenta para mantener la motivación de sus alumnos es el de los estilos de aprendizaje. Todos los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, por lo que es importante diversificar las actividades en el aula para que todos puedan aprender.

Reid (en Arnold 2000: 320) sostiene que los estilos de aprendizaje tienen un valor neutro, ya que ninguno es mejor que los demás, sino solamente diferente. Aunque las instituciones educativas algunas veces valoran más unos estilos que otros, como docentes de idiomas, tenemos que respetar las estrategias de aprendizaje de nuestros estudiantes, facilitando una diversidad de tareas que respondan a sus necesidades. Además, se puede animar a los alumnos a que amplíen sus estilos de aprendizaje para que puedan estar más capacitados en diferentes situaciones.

Cuando los alumnos saben que sus distintas formas de aprender se toman en cuenta, se sienten valorados y atendidos. Como consecuencia, el clima de la clase será más positivo y motivador. Tal como afirma Reid (en Arnold 2000: 318) “el uso de estilos de aprendizaje puede ser decisivo a la hora de establecer un entorno afectivo positivo en el aula de idiomas”.

Hemos mencionado los factores internos que, si no se toman en cuenta, pueden contribuir a la desmotivación de nuestros alumnos en la clase de ELE. Sabemos que no podemos evitar que los estudiantes lleguen a la clase con miedos, temores y ansiedades, porque estas características son, hasta cierto punto, normales en las personas, cuando se enfrentan a una experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera.

Vamos ahora a reflexionar sobre los factores externos, aquellos que son responsabilidad del profesor y que ayudan a nuestros estudiantes a cambiar estas emociones negativas por otras más positivas. Empezaremos por mencionar la importancia de los contextos adecuados en nuestras clases de ELE. Diferentes autores han estudiado la repercusión que tiene el ambiente donde se desarrollan las clases en el aprendizaje de los idiomas. Williams y Burden (1999:209) enfatizan que el impacto del contexto en el aprendizaje de un idioma es importante, ya sea en un nivel amplio como en las diferencias nacionales y culturales del país donde se aprende el idioma extranjero, como en el nivel más concreto: la escuela o el aula de idiomas. Según Williams y Burden (1999: 209) los profesores deberán buscar la manera de ofrecer un entorno que mejore la motivación de los alumnos, teniendo en cuenta sus preferencias emocionales, psicológicas y sociológicas:

Las aulas de idiomas en concreto tienen que ser lugares donde se estimule a los alumnos a utilizar el nuevo idioma para comunicarse, para probar nuevas formas de expresión de significados, para negociar, para cometer errores sin temor y para aprender partiendo de los éxitos y fracasos. En el plano emocional, el entorno adecuado debería ser el que mejore la confianza necesaria para la comunicación, la seguridad y la autoestima.

De acuerdo con Turner, Meyer y Schweinle (2003: 378), crear un ambiente de clase ideal y adecuado es fundamental para promover emociones positivas durante el proceso de aprendizaje y las interacciones en el aula. Del mismo modo, Gage y Beliner (en Méndez López 2016: 37) son de la opinión de que la educación humanística también establece que el aprendizaje es más sencillo, más significativo y más efectivo, cuando sucede en un ambiente acogedor.

Para Meyer y Turner (2002), Järvenova y Järvelä (2005), Yan y Horwitz (2008) (en Méndez López 2016: 37), el ambiente en donde se realiza el aprendizaje, en este caso el aula de idiomas, influye de manera relevante en la generación de emociones y, como consecuencia, en el nivel de motivación de los estudiantes.

Por esta razón, Dufeu (en Arnold 2000: 28) propone fomentar un clima en el aula en donde todos los estudiantes se sientan aceptados y seguros de experimentar y correr riesgos con el idioma. Asimismo, Meyer y Turner (en Méndez López 2006: 37) refuerzan esta idea, ya que, según los autores las experiencias afectivas positivas favorecen al clima del aula, que es fundamental para la interacción profesor-alumno, así como para la motivación durante el aprendizaje.

Diferentes investigadores han desarrollado algunos trabajos sobre las diversas perspectivas que tienen docentes y estudiantes de los entornos de aula. Moos y Trickett (en Williams y Burden 1999: 203) crearon una escala llamada *Classroom Environment Scale*, con el fin de poder examinar tres ámbitos del entorno psicosocial dinámico de las aulas. En el primer ámbito, tenemos las relaciones que incluyen aspectos afectivos como la implicación, la afiliación y el apoyo por parte del profesor. En este mismo sentido, Dörnyei (en Méndez López 2006:38) sugiere que el primer aspecto para crear un ambiente de clase positivo es la cohesión entre los miembros del grupo. Esta se daría en dos fases, primero a través de la atracción y posteriormente con la aceptación.

Dörnyei (en Méndez López 2006: 38) afirma que, en la primera fase, las impresiones que se tienen durante las primeras clases desempeñan un papel fundamental, ya que las actitudes del profesor al mostrar su personalidad pueden hacer que se establezcan conexiones positivas desde el inicio del curso. Sin embargo, el profesor también deberá tener en cuenta las relaciones que se generarán entre los compañeros de clase, por lo que tendrá que incentivar la cooperación en vez de la competencia entre ellos. El docente tiene la tarea de recordar a sus estudiantes que los errores son parte natural del aprendizaje de un idioma y que, bajo ninguna circunstancia, estará permitida la burla entre compañeros en el momento de cometer errores.

En el segundo ámbito de la escala de Moos y Trickett (1974), se encuentra la orientación a las metas, que está relacionada con las tareas y la competitividad durante la clase. Se debe implicar al alumno mediante actividades creativas y significativas con el objetivo de que se sienta involucrado en su aprendizaje. Por otro lado, las tareas que se plantean deben tener una meta establecida y ser apropiadas para el nivel de los estudiantes.

Por último, en el tercer ámbito de la escala, se encuentran los factores de mantenimiento y cambio de sistema, como el orden, la organización, la claridad de las reglas, el control del profesor y la innovación. Es responsabilidad del docente encargarse de que las clases se desarrollen adecuadamente, con el cumplimiento de las normas y en un ambiente afectivo y acogedor donde el alumno se sienta seguro para aprender.

Al concluir este apartado, podemos afirmar que mantener la motivación en el aula de idiomas no es una tarea fácil. Nos hemos dado cuenta de que requiere la confluencia de varios factores para mantener el ambiente del aula en óptimas condiciones. Los diferentes investigadores mencionados anteriormente nos demuestran que es inevitable que los alumnos traigan consigo diferentes factores internos e individuales propios de sus creencias y experiencias personales. No obstante, los profesores de idiomas tenemos la indiscutible responsabilidad de crear un ambiente propicio dentro de las aulas para motivar a nuestros estudiantes y fortalecer las relaciones afectivas entre todos los miembros de la clase.

A continuación, ahondaremos en el importante rol que tenemos los profesores para infundir, desarrollar y preservar la motivación en nuestros estudiantes.

#### **2.4 El rol del docente en la motivación**

Estamos de acuerdo en afirmar que el rol del profesor en el proceso de enseñanza de los estudiantes es muy importante. Sin embargo, cuando reflexionamos sobre nuestras experiencias como alumnos y recordamos a aquellos profesores que marcaron nuestra vida, no solo pensamos en lo que nos enseñaron, sino en todas aquellas emociones que nos transmitieron.

En este sentido, Doménech Betoret (2004: 147) afirma que cada vez se reconoce más el papel del profesor como figura relevante en el aprendizaje, y que el intercambio afectivo, además del cognitivo, con sus estudiantes hace que su presencia sea incuestionable.

Por experiencia propia, sabemos que los profesores influyen en la motivación de sus estudiantes de manera significativa, por lo que es indispensable crear vínculos emocionales, ya que estos determinarán el esfuerzo y el interés que los estudiantes tengan en las clases.

Esta idea ha sido corroborada por diferentes autores como Lei (2007), Yan y Horwitz (2008), Garret y Young (2009) (en Méndez López 2016: 34) entre otros, que argumentan que el profesor es la fuente más importante de emociones y sentimientos para los alumnos en la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. Por lo tanto, todo lo que el profesor decida hacer o no durante las clases, repercutirá de manera directa en la motivación de sus estudiantes. El docente es el único responsable de establecer cuáles serán los principios de la estructura de la clase, además de seleccionar el material apropiado, así como de decidir las estrategias de trabajo en equipo y de promover las buenas relaciones entre los participantes. En pocas palabras: sus habilidades interpersonales serán las que promoverán el ambiente apropiado para que se dé el aprendizaje.

Como señala Blumenfeld (en Méndez López 2016: 34), el desarrollo de los vínculos afectivos entre el profesor y sus estudiantes puede aumentar su motivación y fomentar el mejor trabajo en el aula, ya que los alumnos buscarán siempre su aprobación, evitando defraudarlo.

Diversos investigadores han tratado de averiguar qué características del profesor de idiomas permiten que sus estudiantes se sientan motivados y conectados emocionalmente. A continuación, presentamos algunas características que coinciden en estudios realizados en distintos contextos.

#### *2.4.1 La personalidad del profesor*

La personalidad del profesor es esencial, ya que no solo transmite contenidos, sino que en todo el proceso de enseñanza imprime su sello particular y cada uno, con su propio estilo, debe ser capaz de motivar a sus estudiantes.

Sin embargo, el estudio de la personalidad del profesor puede generar mucha controversia debido a que resulta difícil establecer criterios fiables para analizarla. Algunos autores como Genovard y Gotzens (en Doménech Betoret 2004: 198) postulan que existen ciertas limitaciones en el estudio de la personalidad del profesor especialmente relacionadas con la dificultad para definir el término. A este respecto, Martín Sánchez (2007: 21) afirma que resulta complicado establecer el estudio de la personalidad del profesor por lo que gran parte de los autores contemporáneos

prefieren tratar características relacionadas con la personalidad como el trato y la expresividad del docente. En cuanto a la expresividad del profesor, Doménech Betoret (2004: 151) hace referencia al entusiasmo, amabilidad y carisma, que se manifiesta a través de ciertas características comportamentales del profesor como su tono de voz, su contacto visual, su humor y sus movimientos físicos. El autor también manifiesta que la expresividad del profesor es una característica muy valorada en la docencia y que está determinada en gran medida por la personalidad del docente.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, vamos a nombrar algunos estudios donde se corrobora que el buen trato y la forma de expresarse como parte de la personalidad del profesor influyen significativamente en la motivación de sus estudiantes.

Empezaremos citando al informe del Instituto Cervantes del buen profesor (2011), en el que el 100 % de los participantes, reconocieron la influencia de la personalidad del profesor de español en el aprendizaje. Los participantes de este estudio afirmaron que un excelente profesor de idiomas debería ser amable, justo, diligente, tener buen humor y un buen corazón.

En otro estudio realizado en China por Lei (2007: 63-65) la totalidad de los estudiantes encuestados estuvo de acuerdo en la influencia de la personalidad del profesor durante el proceso de enseñanza. Para Lei (2007), un buen profesor debe poseer, entre otras cualidades, el sentido del humor, la justicia, el dinamismo y la reflexión. Además, el estudio sugiere que los profesores con gran personalidad tienen la capacidad de promover el progreso de sus alumnos, inspirándolos y motivándolos en el aprendizaje.

Asimismo, en el 2024 se publicó una investigación realizada en Costa Rica por Brenes Zúñiga et al. (2024: 1570-1572) donde se observó que, desde la perspectiva del estudiante, el buen trato por parte del docente motivaba a aprender el idioma. Para los alumnos, el uso de frases alentadoras, así como el trato respetuoso, divertido y accesible fueron fundamentales para su aprendizaje.

De igual manera, resulta interesante resaltar que, no solo desde la perspectiva del estudiante, la personalidad del profesor es esencial para la motivación de sus alumnos.

En el estudio llevado a cabo por Rodríguez Pérez (2012: 389) se entrevistó a 90 profesores de idiomas de diferentes niveles académicos y con distintos años de experiencia con el objetivo de conocer la opinión de los profesores sobre las causas de la motivación de sus estudiantes. En el análisis de los resultados, diversos informantes mencionaron los beneficios del carácter extrovertido y alegre del profesor, así como el empleo del buen humor y el trato cercano y accesible con los alumnos.

Podemos concluir a través de los estudios mencionados que las características de la personalidad del profesor, como el trato amable y el buen humor, entre otras, son apreciadas tanto por alumnos como por docentes de distintas partes del mundo independientemente de su cultura y procedencia.

#### *2.4.2 Estilos de enseñanza del profesor*

Teniendo en cuenta a Díaz-Aguado (en Doménech Betoret 2004: 149), los estilos de enseñanza del profesor se definen como las diferentes maneras que tienen los docentes para desempeñar su rol. Este rol se puede observar, por ejemplo, a través de la conducta diaria y en la forma en la que los profesores interactúan con los estudiantes, cuando explican o evalúan las clases y cuando ejercen la disciplina. El autor también manifiesta que los estilos de enseñanza pueden afectar la motivación de los alumnos.

Flandes (en Doménech Betoret 2004: 149) propone dos estilos básicos: el *estilo directo*, también conocido como tradicional, autoritario y centrado en el profesor, y el *indirecto*, que se conoce como democrático, liberal y centrado en el alumno. El primero hace referencia a impartir los conocimientos de manera expositiva, con instrucciones directas y de forma autoritaria. El indirecto se caracteriza por un tipo de enseñanza mediante preguntas, en el que el profesor anima a la participación y estimulación del conocimiento. Algunos autores como Deci y Ryan (1985: 247-248) están de acuerdo en que el nivel de autoridad del profesor debe ser de estilo más indirecto, ya que, si los estudiantes lo perciben como alguien deseoso de ayudar y en quien confiar, puede aumentar la motivación, la autoestima y como consecuencia, promover un mejor aprendizaje.

De acuerdo con Martín Sánchez (2007: 23), los profesores desarrollan sus propias estrategias y estilos de enseñanza en su práctica diaria. Constantemente se encuentran adaptando y cambiando sus estrategias dependiendo del nivel, motivación y expectativas de sus alumnos. Para este autor, los profesores resuelven sus problemas sobre la marcha y sus estilos de enseñanza siempre se encuentran orientados a resolver las dificultades de aprendizaje, expresión y comprensión de sus estudiantes.

Sin duda, los profesores de español deben adaptar su estilo de enseñanza, teniendo en cuenta –dentro de lo posible– las características individuales de sus estudiantes y también del grupo. En definitiva, sus estrategias de enseñanza requieren una metodología dinámica, innovadora y activa, capaz de adecuarse al momento y contexto particular. Buscando siempre ejercer el rol de profesor, guía, motivador, orientador y acompañante de sus alumnos.

#### 2.4.3 *El pensamiento del profesor*

El estudio de los procesos del pensamiento del profesor constituye un apartado del contexto psicológico de la enseñanza. Uno de los pioneros de este campo de estudios es Jackson (en Doménech Betoret 2004: 157), quien en 1968 publicó su libro *La vida en las aulas*, donde describió los constructos y procesos mentales que guían la conducta de los docentes. Como afirma Doménech Betoret (2004: 157-159) el pensamiento del profesor está conformado por sus conocimientos, teorías implícitas y creencias, es decir, un conjunto de procesos cognitivos que pasan por la mente del profesor cuando planifica y desarrolla la enseñanza. Estos procesos cognitivos del pensamiento constituyen el diálogo interno de cada profesor, que determinará sus expectativas y su comportamiento.

Doménech Betoret (2004: 159) señala que el profesor organiza sus procesos de pensamiento condicionado a las tres fases de la enseñanza. La primera fase es la *preactiva* que está relacionada con la planificación de la sesión de aprendizaje y que implica una reflexión y análisis mental. La segunda fase es la *interactiva* que implica la práctica docente y en la que muchas veces los profesores se ven obligados a modificar sus planes o conductas en el aula. Estas decisiones inmediatas pueden ser tomadas dependiendo de la urgencia de las circunstancias.

La tercera fase es la *postactiva* que tiene que ver con la evaluación y retroalimentación de la clase. En realidad, la segunda y la tercera fase resultan difíciles de delimitar, ya que el profesor constantemente reflexiona sobre su práctica docente.

Como hemos podido observar, el profesor organiza su pensamiento basado en la reflexión de su labor. De acuerdo con Schön (en Williams y Burden 1999: 63) todo profesor debe convertirse en un profesional reflexivo, capaz de tener en mente la reflexión en acción y sobre la acción. Para este autor, el profesor debe supeditar su práctica diaria a un análisis crítico constante, de tal manera que el conocimiento del profesor se vea materializado en sus acciones.

Tal como lo afirma Schön (1983), la única manera en que los profesores observan sus pensamientos y conocimientos sobre su quehacer pedagógico es a través de sus conductas y acciones realizadas. Al respecto, Clark y Peterson (en Doménech Betoret 2004: 158-159) señalan que, aunque los procesos de pensamiento de los docentes no son observables, sí es posible observar las conductas y acciones del profesor y del alumno y medirlas para someterlas a métodos de investigación. Además, los autores sostienen que existe una relación recíproca entre la conducta del profesor, la conducta del alumno y su rendimiento.

Podemos concluir, según lo expuesto anteriormente, que el profesor es un agente capaz de tomar decisiones, de juzgar situaciones que se le presentan en el aula y de expresar sus pensamientos a través de sus actos. Además, el profesor es un sujeto reflexivo sobre cómo organiza sus procesos cognitivos, pues es consciente de que las acciones que lleve a cabo para lograr el aprendizaje influirán significativamente en la motivación y el aprendizaje de sus estudiantes.

#### 2.4.4 *Creencias y expectativas del profesor*

Cuando nos referimos al conocimiento psicopedagógico del profesorado, es inevitable hablar de sus creencias personales sobre el proceso instruccional. Los investigadores utilizan diferentes términos como *presunciones*, *creencias* y *constructos* para referirse a las perspectivas individuales del profesor. Para Williams y Burden (1999: 65), definir y evaluar las creencias puede significar una dificultad; Argyris y Schön (en Williams y Burden 1999: 65) afirman que, al ser tan difíciles de medir, normalmente se infieren por el comportamiento de los docentes.

Doménech Betoret (2004: 162) está de acuerdo en que la forma de definir estas presunciones o creencias difiere entre investigadores; sin embargo, para este autor, existen algunos rasgos comunes en los que todos coinciden:

Las creencias son concepciones organizadoras y orientadoras de las decisiones que los docentes toman sobre la planificación, la actuación en el aula y la evaluación [...] y que permiten interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tienen un valor prescriptivo marcando pautas o directrices.

En opinión de Williams y Burden (1999: 65) las creencias están relacionadas con los valores, la perspectiva del mundo y la posición en la sociedad de un individuo. Además, están limitadas culturalmente, se forman en una época temprana de nuestra vida y no suelen cambiar.

Los docentes se dejan influir considerablemente por sus creencias. Como señala Pajares (en Williams y Burden 1999: 65), las creencias influyen más que los conocimientos a la hora de organizar y definir las tareas y también en la manera de comportarse de los profesores en el aula. Es decir, las creencias inciden considerablemente en el trabajo general del docente. Podemos deducir, entonces, que las creencias del profesor respecto a su enseñanza afectan a todo lo que se realiza en el aula, ya que sus acciones y comportamientos surgen de creencias profundamente enraizadas sobre cómo se aprende una lengua.

Las concepciones del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje están basadas en los distintos enfoques educativos. A continuación, mencionaremos las características de las creencias del profesorado basándonos en el trabajo realizado por Doménech Betoret (2004: 164), quien afirma que las creencias del profesor pueden estar fundamentadas en un enfoque tradicional, en el cual es él la fuente del saber y su palabra es incuestionable, por lo que el profesor es un experto o transmisor de contenidos. La metodología es básicamente expositiva y la evaluación memorística. Los profesores también pueden sustentar sus creencias en el enfoque cognitivo, según el cual el docente se convierte en guía y orientador del proceso. Además, el profesor trata de motivar y desarrollar habilidades de aprendizaje en sus estudiantes y evaluar formativamente. La tercera creencia está relacionada con el enfoque humanista, en el que el profesor desempeña un rol educador, que resalta la importancia del aprendizaje

cooperativo, el diálogo y las interacciones entre sus alumnos. Finalmente, el profesor puede tener creencias relacionadas con el enfoque conductista, en el que su rol es técnico y se concede mucha importancia a la concreción de las metas, por lo que el docente proporciona abundante práctica a los estudiantes y los evalúa en el cumplimiento de los objetivos.

Asimismo, los docentes pueden compartir distintas creencias con respecto a sus estudiantes. Meighan y Meighan (en Williams y Burden 1999: 66) sugieren que existen, al menos, siete formas distintas en que los profesores perciben a sus aprendices. Tales percepciones reflejan las creencias individuales que los docentes tienen del mundo, repercutiendo así profundamente en su trabajo en el aula. De acuerdo a los autores, los alumnos pueden ser considerados metafóricamente como reacios, receptivos, materia prima, clientes, compañeros, exploradores individuales y democráticos.

Seguidamente, vamos a reflexionar sobre cada una de las concepciones mencionadas anteriormente. Cuando un profesor considera a un estudiante reacio, significa que no quiere aprender o que lo hace solo por obligación, en este caso el profesor debería utilizar sus estrategias motivadoras para ayudar al alumno. En la segunda concepción se valora al estudiante como alguien a quien llenar de conocimientos, como si fuera una “jarra” o una “taza”, es decir, solamente un receptor de la información según su capacidad. Otra metáfora popular es la de concebir al estudiante como materia prima que moldear, convirtiéndolo en una bella obra de arte. Esta creencia puede ayudar a motivar e influir en nuestros aprendices siempre y cuando no se los manipule según los deseos del profesor. La idea del estudiante como cliente, es una premisa muy popular entre los institutos donde se aprende una lengua extranjera, debido a que los aprendices están dispuestos a invertir tiempo y dinero para aprender un idioma. El rol del profesor consiste en satisfacer las necesidades de sus “clientes”. Una creencia alternativa es la del estudiante como compañero: las ideas principales son las de confianza y respeto mutuo que permiten el crecimiento y la motivación de todos los miembros de la clase. En el aula de español, se puede implicar al aprendiz cuando se le pregunta por los temas que le interesan o si se le brinda la oportunidad de elegir los libros que tendrán que leer. Finalmente, otras dos concepciones son la del alumno como explorador individual y la del alumno como

explorador democrático. La primera permite que los aprendices exploren por sí mismos llegando a sus propias conclusiones con una intervención mínima por parte del profesor, ya que solo se le considera un facilitador del conocimiento. La segunda afirma que los estudiantes deben participar en la definición de los objetivos y del programa, así como en la elección de tareas.

A continuación, vamos a analizar otra creencia importante del docente. Esta vez nos referimos a las creencias de los profesores en cuanto a sí mismos, es decir, cómo se perciben. De acuerdo con el enfoque humanístico (Williams y Burden 1999:71), la enseñanza del profesor es una expresión de su yo personal, ya que el docente tiene el permiso de ser él mismo con el fin de dar sentido a su vida, expresando sus ideas, creencias y valores. Por eso podemos afirmar que, en todas las actuaciones de enseñanza, el profesor se define y muestra tal y como es en esencia. Asimismo, es importante señalar que, al ser la enseñanza una representación de la naturaleza del docente, las perspectivas, creencias y la confianza que este tenga de sí mismo serán fundamentales para su actuación en el aula.

En este mismo sentido, para Ashton (en Madrid Fernández 1999: 37-38), las creencias que el profesor tenga sobre su eficacia como educador serán definitivas en el logro del aprendizaje de sus estudiantes. Ashton sugiere que el sentimiento de eficacia del profesor es bidimensional. La primera dimensión es la de eficacia docente y se refiere a las creencias que el profesor tiene sobre su habilidad y confianza en sus conocimientos de enseñanza a pesar de las dificultades. La segunda dimensión es la de eficacia personal, que está relacionada con su autoestima y valía. De acuerdo con este autor, el profesorado con alta autoestima logra resultados sorprendentes, mientras que los profesores que no se creen capaces no alcanzan las metas de aprendizaje.

Así pues, podemos concluir que la perspectiva que tiene el profesor sobre sí mismo es de vital importancia, ya que sus creencias con respecto a su capacidad como docente y a su valía personal repercutirán en el logro de sus objetivos en la enseñanza.

Finalmente, mencionamos las expectativas del profesor como un aspecto que influye en la motivación del alumnado. Las expectativas implican procesos cognitivos por los que las personas se anticipan a lo que va a suceder. Estas dependen de las experiencias previas y de cómo fueron evaluadas por el individuo.

Numerosos autores están de acuerdo en que las expectativas del profesor con respecto a sus estudiantes y al logro de sus objetivos condicionan sus comportamientos en la clase. En la enseñanza las expectativas del profesor se transmiten al estudiante a través de tres canales principales: el lenguaje del cuerpo, la voz, y el método de enseñanza.

Según Bandura (en Madrid Fernández 1999: 38) el comportamiento del profesor es controlado por las expectativas de eficacia, es decir, la convicción de que el profesor tiene de lograr el éxito. Este autor propone un modelo de determinismo recíproco por el cual el sentido de eficacia del docente afecta su conducta y las consecuencias de esta conducta alteran a su vez sus expectativas y su comportamiento futuro de manera continua.

Además de la influencia del ambiente de la clase, existen otras variables en la vida del profesor que pueden influir en el sentido de eficacia. Por ejemplo, la vida del centro educativo, la política administrativa, la familia y el ambiente social. De igual manera, Brophy (en Madrid Fernández 1999: 39) presenta su paradigma de las expectativas, en donde postula que las expectativas del profesor pueden motivar su comportamiento y la naturaleza de sus interacciones con los estudiantes. El autor señala que estas expectativas del profesor, con frecuencia, se ven reflejadas en el rendimiento de los aprendices, especialmente cuando se los estereotipa.

En palabras de Ames y Ames (en Madrid Fernández 1999: 41) “las expectativas del profesor pueden afectar las actitudes, creencias, motivación y la conducta de la clase.” Al respecto, Darley y Fazio (en Madrid Fernández 1999: 40) afirman que el profesor se forma un conjunto de expectativas sobre el estudiante basándose en la observación de su conducta y estas influyen en la interacción. El alumno interpreta la reacción del profesor y responde de forma recíproca, de manera que el docente interpreta la respuesta del alumno y confirma sus expectativas iniciales. Por consiguiente, el estudiante interpreta y actúa dependiendo de las expectativas del profesor; en otras palabras: la autoimagen que el estudiante tiene de sí mismo cambia con respecto a las expectativas del docente.

Birkenbihl (en Doménech Betoret 2004: 167) explica que el poder de lo que se espera de otra persona es tan grande por sí mismo que puede condicionar su

comportamiento y que, por lo tanto, lo que se cree que nuestros alumnos son capaces de hacer resulta determinante en su autorrealización. Esta profecía autocumplida o profecía que se autorrealiza se conoce como el “efecto Pigmalión” y fue comprobada por los profesores Robert Rosenthal y Leonore Jacobson.

En 1968, Rosenthal y Jacobson (en Doménech Betoret 2004: 167) llevaron a cabo un test en una escuela de enseñanza básica de un nivel social bajo. Los autores dijeron a los profesores que dicho test indicaba la capacidad intelectual y, además, que se esperaba que los alumnos que obtuvieran buenos resultados tuvieran avances sin precedentes en el año académico. Se escogió al azar un grupo de alumnos que supuestamente habían obtenido los mejores resultados y ocho meses después, se volvió a aplicar otro test. Efectivamente, este grupo de estudiantes de los que se había dicho que tenían porvenir había avanzado intelectualmente mucho más que el resto. Se había comprobado una asociación entre la expectativa del profesor y el rendimiento del alumno.

Basándose en dicho estudio, Rosenthal y Jacobson elaboran una teoría en la cual se constata que los profesores que tienen expectativas positivas frente a sus estudiantes producen un clima socio-emocional más cálido, ofrecen más retroalimentación, brindan más información, esperan más de los estudiantes y ofrecen más oportunidades de interacción. Además, el “lenguaje corporal” de los profesores con grandes expectativas de sus estudiantes es positivo, ya que sonríen a menudo, afirman con la cabeza, sostienen su mirada e inclinan su cuerpo hacia ellos a modo de cercanía.

En definitiva, las expectativas de los profesores tendrán un efecto en sus actitudes y acciones que serán decisivas para influir en todos los aspectos de su enseñanza. Por lo tanto, una actitud positiva y motivadora frente a sus estudiantes provocará un cambio favorable que repercutirá en un mejor aprendizaje del idioma.

### **III. ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA**

Somos conscientes de que los profesores de ELE tenemos la responsabilidad de motivar a nuestros estudiantes durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la motivación, al ser un estado interno determinado por distintos factores, atraviesa tres fases en su desarrollo.

Madrid Fernández (1999: 69-70) afirma que la motivación inicial refleja el estado mental del sujeto que se ve afectado por factores personales que determinan sus actitudes e intereses para alcanzar su meta y que lo impulsan a empezar un nuevo proyecto. La segunda fase es la motivación sobre la acción. En esta fase los estados motivacionales sufren cambios importantes dependiendo de la enseñanza y aprendizaje. La motivación puede mantenerse o aumentar si el estudiante está expuesto a situaciones de aprendizaje positivas, o, por el contrario, si son negativas, puede que desaparezca el interés y el esfuerzo y termine abandonando la actividad. Finalmente, cuando el sujeto ha conseguido la meta en mayor o menor grado, se da la motivación post-accional. En esta fase final del ciclo, los estudiantes pueden experimentar reacciones emocionales positivas, indiferentes o hasta negativas, dependiendo del proceso al que estuvieron expuestos.

Como puede observarse, cada fase del proceso motivacional es especial y diferente y, por lo tanto, necesita estrategias motivacionales específicas y adecuadas para asegurar la continuidad de la motivación de nuestros estudiantes durante todo el aprendizaje.

En este capítulo, ahondaremos en distintas estrategias propias de cada fase de la motivación con el fin de promover un aprendizaje significativo y duradero que mantenga el interés y la participación de nuestros estudiantes a lo largo de su formación.

### **3.1 Estrategias de motivación en la clase de ELE**

Dörnyei (2008: 50) define las estrategias de motivación como “técnicas que promueven una conducta individual relacionada con objetivos”. Estas estrategias se ocupan, específicamente, de aquellas influencias motivadoras que se utilizan de manera consciente con el fin de obtener efectos deseados, duraderos y coherentes con las metas educativas.

Sin embargo, es importante subrayar que las estrategias de motivación no son inamovibles. Como es de suponer, algunas pueden funcionar mejor con ciertos grupos de alumnos. Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta que las estrategias no son más que sugerencias que los profesores pueden adaptar teniendo en cuenta su grupo de estudiantes.

No obstante, para Dörnyei (2008: 55) estas estrategias necesitan tres condiciones básicas de motivación para que puedan emplearse con éxito. A continuación, procedemos a desarrollarlas en detalle, puesto que las consideramos indispensables para que las estrategias motivacionales se puedan desarrollar efectivamente.

En primer lugar, Dörnyei (2008: 56) considera que el profesor debe mantener una buena relación con sus alumnos a través de conductas apropiadas, ya que esta es la herramienta de motivación más importante para un docente. El autor plantea algunas nociones generales relacionadas con el profesor, como la capacidad de transmitir su entusiasmo por la materia que imparte, debido a que cuando el docente logra identificar y compartir las razones por las que le gusta enseñar, transmite su entusiasmo y motiva a sus estudiantes sin proponérselo.

Otro aspecto importante (en Dörnyei 2008: 58-59) es el compromiso que el profesor muestra hacia sus estudiantes. Cuando el docente expresa una preocupación genuina por el progreso del aprendizaje de sus alumnos, estos se sienten motivados y comprometidos con él y su enseñanza. Este compromiso se puede expresar cuando el docente ofrece ayuda específica, muestra interés y acciones para mejorar cuando hay dificultades en las clases y responde con prontitud a las solicitudes de ayuda, entre otros. La confianza genera confianza, y es importante que sea el profesor el que brinde oportunidades para establecer buenas relaciones con los estudiantes, tanto a nivel

académico como personal. La clave para desarrollar una buena relación con los alumnos se basa en la capacidad del profesor de aceptarlos, escucharlos con atención y mostrarse disponible para ellos. Aceptar a nuestros estudiantes es fundamental y consiste en tener una actitud positiva y abierta hacia ellos, pero sin juzgarlos. Esto no significa que debamos aprobar todo lo que hacen, ya que podemos aceptar a un alumno y discrepar un poco de su proceder al mismo tiempo. Todo profesor motivador debe tener la capacidad de saber escuchar y prestar atención a sus estudiantes. En este caso específico, los pequeños gestos del día a día, como saludarlos por su nombre, sonreírles, preguntarles sobre su vida, escuchar con interés lo que nos cuentan y mostrar disponibilidad, pueden hacer mucho por nuestros estudiantes.

Según Dörnyei (2008: 66-67) el segundo aspecto básico para desarrollar las estrategias de motivación es el ambiente adecuado y la óptima relación de todos los miembros de la clase. El profesor motivador debe utilizar estrategias que promuevan relaciones respetuosas y agradables, creando un ambiente de apoyo y ayuda. Por ejemplo, el docente debe establecer la tolerancia como una de las normas y contribuir a que los estudiantes se sientan animados a arriesgarse y cometer errores sin miedo a ser criticados. Otra de las herramientas que pueden contribuir a generar un clima armonioso es el uso del humor, en el sentido de mostrar una actitud relajada frente a los errores que se puedan cometer y permitir reírse de sí mismos sanamente. Este autor también menciona la importancia de la decoración en la clase al personalizarla, añadiendo un toque especial a través de pósteres, objetos divertidos y significativos para los estudiantes, como la exhibición de sus trabajos realizados.

El tercer aspecto (en Dörnyei 2008: 69-71) está relacionado con la importancia de crear un grupo de alumnos cohesionado. Los alumnos que sienten que pertenecen a un grupo donde todos se ayudan entre sí y persiguen los mismos objetivos están más motivados. Esta cohesión entre los estudiantes no es cuestión de suerte, existen una serie de factores que pueden contribuir positivamente a lograrla y muchos de ellos dependen del profesor. Por esta razón, es importante que los estudiantes se conozcan y establezcan vínculos afectivos. Esto se puede lograr a través de actividades para romper el hielo al comienzo del curso y luego diseñar actividades de interacción durante el proceso. Es interesante promover tareas donde los estudiantes tengan la oportunidad

de trabajar con distintos compañeros de la clase, ya sea en juegos de rol, trabajos en parejas o en grupos. Se puede fomentar la cooperación entre los estudiantes a través de actividades lúdicas y gamificadoras donde disfruten de la experiencia de aprendizaje y culminen con éxito sus tareas. Otra forma de hacer sentir a los alumnos que pertenecen a un grupo es animándolos a escoger un símbolo, un lema o hasta una mascota que los represente como equipo. Asimismo, es vital establecer normas de grupo constructivas y eficaces orientadas al aprendizaje de los estudiantes. Resulta más significativo cuando son ellos mismos quienes las formulan, debaten y aceptan por voluntad propia. En un ambiente de clase democrático, las normas deben establecerse para que sean cumplidas y respetadas por todos, siendo el profesor ejemplo y, además, el que vela por su cumplimiento.

Como hemos podido apreciar, las tres condiciones básicas de motivación propuestas por Dörnyei están interrelacionadas, ya que no puede existir un ambiente de clase agradable si hay tensiones entre el profesor y los alumnos. Por lo tanto, estas condiciones son fundamentales para garantizar que todas las demás estrategias que se implementen en la clase se realicen con éxito.

A continuación, profundizaremos en las diferentes fases de la motivación, así como en las diferentes estrategias que pueden ayudar a mantener e incrementar la motivación de nuestros estudiantes durante el proceso de aprendizaje del español.

### **3.2 Propuestas para fomentar la motivación inicial**

Madrid Fernández (1999: 70) propone que, en la fase inicial de la motivación, los individuos se ven afectados por necesidades que pueden ser biológicas, psicosociales, creencias, opiniones, capacidades, aptitudes, intereses o deseos. Estos factores activan el proceso de motivación y lo condicionan. Williams y Burden (1999: 134) definen el proceso de activación como aquel que permite generar el interés y tomar la decisión de empezar una tarea. Estos autores también señalan que, cuanto mayor sea el valor que una persona otorga a la realización de una tarea, más motivado estará para emprenderla y completarla. Esto se conoce como el valor percibido de la actividad, y parece ser cierto que está influido tanto por motivos extrínsecos como intrínsecos.

Sin embargo, como afirma Dörnyei (2008: 78), no siempre encontramos en las clases a estudiantes altamente motivados. Por lo tanto, es necesario fomentar entre ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje y, al mismo tiempo, mantener la motivación del resto de los estudiantes. Seguidamente, profundizaremos en distintos aspectos y algunas estrategias basadas en la propuesta de Dörnyei.

### 3.2.1 *Promover las actitudes y valores lingüísticos*

Dörnyei (2008: 78) manifiesta que se puede lograr una mayor motivación en los estudiantes de una L2 mediante la promoción de actitudes y valores positivos que están relacionados con el valor intrínseco, el valor integrador y el valor instrumental de la lengua.

El valor intrínseco de una lengua (en Dörnyei 2008: 81) se relaciona con el interés del alumno y las expectativas futuras que tiene sobre su aprendizaje, por lo que el profesor debe crear el interés, mostrando una imagen agradable del idioma. Por esta razón, el primer contacto que el alumno tenga con la L2, es muy importante, ya que le permitirá formarse una primera impresión que influirá fuertemente en cómo será su aprendizaje de la materia. Para poder lograr este objetivo, el profesor debe ofrecer actividades motivadoras con las que el alumno ya se encuentra familiarizado o interesado.

El segundo es el valor integrador (en Dörnyei 2008: 82-83) que hace referencia a la actitud perceptiva de la cultura del idioma que se desea aprender y la capacidad de comunicarse adecuadamente en la L2. Dicho esto, es importante subrayar que la enseñanza de una lengua no es simplemente desarrollar la competencia comunicativa, sino también la competencia intercultural. En este caso, en concreto, el profesor debe familiarizar a sus estudiantes con aspectos interesantes y relevantes de la cultura de la L2. Es vital que el profesor refuerce la conciencia intercultural, analizando las similitudes con la cultura de los estudiantes, compartiendo experiencias positivas relacionadas con la lengua, y proporcionándoles información interesante sobre la cultura.

Con el objetivo de que los estudiantes tengan contacto con la cultura de la lengua aprendida, en este caso el español, Catherine Huneault (2009: 152) propone algunos ejemplos relacionados con la cultura, que pueden ayudar a involucrar a los estudiantes:

- Escuchar música o programas de radio.
- Leer literatura contemporánea.
- Ver videos o películas en clase.
- Ir al teatro o al cine para ver obras y películas en español.
- Probar la gastronomía española o de algún país latinoamericano.
- Apreciar espectáculos de música o de baile relacionados con la cultura hispana.
- Visitar museos y exposiciones vinculados con el mundo hispano.
- Hacer visitas a tiendas latinas o españolas en la ciudad.
- Visitar establecimientos culturales relacionados con la cultura hispana.

Huneault (2009: 153) sugiere otra forma de mejorar la actitud perceptiva de la cultura del idioma. De acuerdo a la autora se debe potenciar el sentimiento de proximidad y simpatía hacia los hablantes de español. Para lograrlo, se pueden organizar encuentros con hispanohablantes en la clase. Es conveniente que los estudiantes decidan el formato de estas reuniones, ya sea a través de entrevistas o debates y el momento del encuentro, que puede ser dentro o fuera de la clase, en grupo o de manera individual. Teniendo en cuenta que esta actividad se relaciona directamente con los estudiantes, es apropiado que ellos sean los que tomen las decisiones basándose en sus preferencias. Además, se puede promover el intercambio cultural a través de proyectos institucionales para que los estudiantes tengan la posibilidad de practicar el idioma y conocer más la cultura.

El último valor al que Dörnyei (2008: 84-85) hace referencia es el instrumental y está relacionado con los beneficios pragmáticos que el estudiante puede alcanzar al dominar la L2. Estos pueden estar asociados a un mejor sueldo, a un ascenso laboral, académico, social y a actividades de ocio. Así pues, el profesor debe recordar a sus estudiantes con regularidad los beneficios y utilidad en diferentes ámbitos al aprender la L2.

Dörnyei (2008: 80) señala que, si bien estos valores no pueden transmitirse directamente, sí pueden socializarse mediante la exposición a modelos respetados, la comunicación persuasiva y la participación en experiencias de aprendizaje. Los profesores muchas veces sirven como modelos y ejemplos para sus alumnos. Sin

embargo, en ocasiones es importante que los estudiantes conozcan modelos más cercanos, como los testimonios de quienes han estudiado recientemente lo mismo que ellos. Algunas veces se puede invitar a estudiantes que dominen el español en su vida cotidiana para ilustrar que el objetivo se puede lograr y que los esfuerzos resultarán beneficiosos en el futuro. Murphey (en Dörnyei 2008: 80) invita a sus alumnos de grados superiores a sus clases para que compartan sus experiencias con el idioma y también propone trabajos en los que los estudiantes entrevistan a otros sobre cómo han sobrellevado ciertas dificultades relacionadas con su aprendizaje. Asimismo, Murphey recopila historias de estudiantes en el boletín de la clase para que sirvan de motivación e inspiración a los nuevos alumnos.

### *3.2.2 Aumentar la esperanza de éxito*

Dörnyei (2008: 85-86) enfatiza que los estudiantes aprenden mejor cuando anticipan tener éxito en el logro de sus metas. Por esta razón, los profesores deben tener en cuenta planear actividades que permitan incrementar las esperanzas de éxito. Esto se logra en primer lugar ofreciendo la suficiente práctica a través de tareas preparatorias, permitiendo que el estudiante se sienta seguro en su aprendizaje.

Es importante que el alumno sepa que puede contar con el profesor para resolver dudas y hacer consultas, así como con el apoyo de los compañeros de la clase. Los profesores deben establecer de manera clara los criterios para la realización de la tarea, así como de la evaluación, y mostrar ejemplos de otros estudiantes que han realizado con éxito el trabajo. En otras palabras, deben preparar al estudiante para poder enfrentar con éxito las actividades y evaluaciones con el fin de demostrar lo que han aprendido en el proceso de aprendizaje.

Wlodkowski (en Dörnyei 2008: 88) subraya que es inevitable pensar en factores externos que pueden obstaculizar la realización de una tarea. Algunas veces el tiempo puede ser insuficiente y en otras circunstancias puede haber una escasez de recursos. Por ello, los profesores deben considerar y prever soluciones para estos factores. Muchas veces, con la participación de los estudiantes, se pueden buscar soluciones eficaces para que no existan obstáculos en su realización.

### 3.2.3 *Enfatizar los objetivos*

Dörnyei (2008:91) afirma que los objetivos afectan el rendimiento de manera significativa, ya que dirigen la atención hacia actividades relevantes, regulan el esfuerzo de los estudiantes según el nivel de dificultad de la tarea y promueven la búsqueda de estrategias para alcanzarlos. Por esta razón, es importante que la clase comparta un objetivo que pueda revisarse y modificarse a medida que los estudiantes vayan progresando. Esto ayudará a que los alumnos se mantengan enfocados en una meta común que persigue toda la clase.

Asimismo, para Dörnyei (2008: 116) es fundamental plantear objetivos a corto y medio plazo, también llamados *subobjetivos proximales*. Estos son muy relevantes, ya que sirven como estándares que permiten a los alumnos evaluar su rendimiento y proceso, además de contribuir al objetivo general. Estos objetivos deben ser conocidos por todos los estudiantes y estar ubicados en un lugar visible, de modo que, al finalizar la sesión, puedan reflexionar sobre si lograron alcanzarlos y, por lo tanto, avanzar en el camino hacia el objetivo general. De esta forma, los estudiantes sienten que están progresando en su aprendizaje.

### 3.2.4 *Utilizar material didáctico relevante*

Es indudable que uno de los factores que contribuyen más a la desmotivación de los alumnos es tener que aprender algo cuando no se encuentra sentido o relevancia para la vida. En palabras de Gary Chambers (en Dörnyei 2008: 93):

Para que el profesor consiga motivar a los alumnos es necesario que la relevancia sea el hilo conductor que enlaza todas las actividades. Si los estudiantes no ven la relación entre la actividad y el mundo en que viven, lo más probable es que no comprendan qué sentido tiene realizarla [...]. Si no aprecian la relevancia de la materia, el profesor se enfrenta desde el principio a un inmenso reto.

En tal sentido, nos planteamos el siguiente interrogante: ¿Qué hacer para que los materiales didácticos sean relevantes para nuestros estudiantes? En una clase motivadora es importante averiguar los elementos significativos que representen los intereses, anhelos e ideales de los estudiantes, por lo que el profesor tiene la responsabilidad de averiguarlos a través de cuestionarios, lluvia de ideas y debates. Recaudar esta información es muy útil para luego vincularla con los contenidos y las

tareas de las clases. Huneault (2009: 151) sugiere que se puede llamar la atención sobre la significatividad del español y de cada tarea realizada, explicando la relevancia para la vida cotidiana y futura del estudiantado. En otras palabras, cada actividad que se presenta en clase debe tener relación con un uso concreto del idioma, para demostrar la importancia de la asignatura. De esta forma, los estudiantes se sentirán más involucrados y motivados con su aprendizaje, ya que estará ligado a sus intereses.

### 3.2.5 *Generar creencias realistas*

Dörnyei (2008: 97) plantea que la mayoría de los estudiantes llegan a la clase con ciertas creencias sobre el aprendizaje que, por lo general, pueden ser incorrectas. El problema radica en que estas falsas creencias pueden convertirse en barreras que obstaculizan o impiden el aprendizaje de una lengua extranjera. Existen múltiples creencias erróneas, como la idea de que se puede dominar un idioma en tres meses, o la creencia de que nunca será posible aprenderlo, ni siquiera en años. Algunos piensan que son demasiado mayores para aprender un idioma o que no pueden permitirse cometer ningún error gramatical.

Es importante que el profesor converse con los estudiantes sobre sus dudas respecto a estas creencias, muchas de las cuales se transmiten a través de las redes sociales. Además, se puede aplicar un cuestionario sobre las creencias relacionadas con el aprendizaje de idiomas, con la finalidad de analizar las respuestas de los estudiantes y plantear un debate en torno a ellas.

Para Dörnyei (2008: 99) es fundamental que los estudiantes sean conscientes de que no existe un método perfecto y que el dominio de una L2 puede lograrse de diversas maneras, utilizando diferentes estrategias, pero sobre todo con trabajo, dedicación y paciencia. Es especialmente importante que los estudiantes confíen en la experiencia del profesor y en las acciones que él decida implementar para garantizar el aprendizaje.

### **3.3 Propuestas para mantener la motivación**

Dörnyei (2008:103) enfatiza que la motivación tiene que alimentarse continuamente. No basta solamente con haberla despertado al inicio del curso. El trabajo motivador del profesor continúa en la segunda etapa del proceso. En esta fase, conocida como la *etapa activa*, los estudiantes se van a enfrentar a diferentes circunstancias del aprendizaje que

pueden ser positivas o negativas y si no se mantiene y protege la motivación durante este periodo, existen altas probabilidades que los estudiantes pierdan de vista el objetivo, se cansen o se aburran y terminen abandonando el curso.

Por ejemplo, durante esta etapa del proceso, es muy común que los estudiantes se detengan a reflexionar y evaluar lo que han hecho y cómo lo han realizado para extraer lecciones de cara al futuro. Muchas veces la valoración que hagan sobre su proceso de aprendizaje no depende únicamente del éxito logrado sino de la interpretación que le dan. Por esta razón, los estudiantes necesitan que el profesor los ayude a considerar sus logros con una óptica positiva y realista para continuar motivándolos.

Según Dörnyei (2008: 158) los aprendices siempre tratan de explicar el porqué de su éxito o fracaso en el aprendizaje de un idioma. La psicología llama a estas explicaciones subjetivas “atribuciones” y son importantes para la planificación de acciones futuras. Los alumnos suelen atribuir sus logros o frustraciones a diferentes factores. Graham (en Dörnyei 2008: 159) menciona la capacidad, el esfuerzo, la suerte, el estado anímico, el entorno familiar y la ayuda o impedimentos por parte de otras personas como atribuciones más frecuentes en el entorno de aprendizaje de una lengua extranjera.

Los docentes son conscientes de que aprender un idioma requiere un gran esfuerzo y que, muchas veces, los estudiantes enfrentan el fracaso durante el proceso. Los estudios realizados en el campo de las atribuciones pretenden evitar que los estudiantes realicen juicios negativos sobre sus resultados académicos, ya que el fracaso puede afectar su moral y desmotivarlos para continuar con el aprendizaje. En este caso, el docente tiene la responsabilidad de fomentar atribuciones motivadoras al esfuerzo de los alumnos.

Para Dörnyei (2008: 161) esto se logra, por un lado, restando importancia a la capacidad y, por otro, resaltando el valor del esfuerzo. Si se consigue que los aprendices creen que el esfuerzo genera el éxito, perseverarán a pesar de las dificultades y fracasos que puedan encontrar. Para resaltar el valor del esfuerzo de los estudiantes, el profesor debe ofrecer retroalimentación en situaciones de fracaso con expresiones como “¡Sigue esforzándote!”, o “Lo puedes lograr”. Wlodkowski (en Dörnyei 2008: 163) sugiere que

es importante hacer comentarios que resalten el esfuerzo y la perseverancia de los estudiantes en clase, utilizando frases como “Me gusta cómo lo estás intentando” o “Muy bien, has hecho un gran esfuerzo”. El profesor motivador debe hacer un seguimiento de los logros de sus estudiantes y reconocerlos también con breves comentarios en sus tareas o trabajos escritos, brindando así ánimos y retroalimentación. En ciertas circunstancias, algunos estudiantes pueden atribuirse poca capacidad para el aprendizaje de un idioma; en esos casos, los profesores deben hacerles ver que eso no es cierto y luego analizar las acciones de mejora, proponiendo estrategias que les puedan ayudar.

Además de las mencionadas anteriormente, existen múltiples estrategias más de mantenimiento de la motivación, que van desde la forma en que presentamos las actividades, hasta ayudar a los alumnos a fortalecer su autoestima. A continuación, mencionaremos algunos aspectos adicionales que hemos considerado adecuados para mantener la motivación de nuestros estudiantes, fundamentándonos en el trabajo de Dörnyei (2008).

### *3.3.1 Fomentar el aprendizaje motivador*

No hay nada más agradable para nuestros estudiantes que pasar el tiempo en clase realizando actividades que disfrutan y con las que, además, aprenden. Dörnyei (2008: 105-106) propone tres tipos de estrategias para hacer que el aprendizaje sea agradable y estimulante.

La primera estrategia consiste en romper con la monotonía de vez en cuando. Esto se aplica, en primer lugar, al enfoque lingüístico de las tareas. Por ejemplo, una tarea gramatical puede ir seguida de una sociocultural, una actividad escrita puede ser seguida de una tarea oral o después de una tarea en parejas, se puede realizar una en grupos. También se pueden variar los medios de comunicación; es decir, en una clase se puede presentar un video y en otra, una canción, etc. Huneault (2009: 150) sugiere no solo la diversificación de las tareas, sino de su orden para evitar la rutina. La autora recomienda, por ejemplo, que los alumnos pueden escuchar música mientras trabajan, utilizar materiales multimedia e introducir materiales nuevos y actividades lúdicas. Es importante subrayar que no se trata de variar todos y cada uno de los aspectos del

trabajo docente constantemente, sino de cambiar, en la medida de lo posible, algunos procedimientos para inyectar un poco de innovación.

La segunda estrategia (en Dörnyei 2008: 109) consiste en presentar una variedad de tareas que sean, además, motivadoras. Las tareas motivadoras presentan ciertas características, como ofrecer desafíos, ya sea resolviendo un problema, descubriendo pistas escondidas o superando obstáculos. Estas tareas son más interesantes si están ligadas a los gustos e intereses de los estudiantes. Por ejemplo, si les gusta algún cantante, pueden escribir sobre lo que hace en su rutina diaria en lugar de completar espacios en blanco utilizando el presente del indicativo. Además, es importante considerar tareas que estimulen la creatividad, la competencia y la imaginación. Huneault (2009: 150) propone algunas actividades para desarrollar la creatividad como los juegos de rol, las simulaciones y los debates para practicar la competencia comunicativa. En el caso de las destrezas escritas, la autora sugiere, por ejemplo, completar una historia añadiendo un componente inesperado, inventando otro principio o final, etc.

Con la tercera estrategia (en Dörnyei 2008: 111) se busca hacer el aprendizaje agradable, creando situaciones estimulantes y alentando la participación activa, tanto mental como física, de todos los estudiantes. Por esta razón, cuando están haciendo un trabajo en grupo, es necesario asignar tareas a cada uno para que todos participen activamente. Asimismo, cuando se realizan juegos de rol, es importante asignar a cada estudiante una ficha de rol distinta. De esta manera, los profesores deben asegurarse de que nadie se quede sin participar y que todos estén involucrados activamente en el trabajo.

### *3.3.2 Presentar tareas de forma motivadora*

Dörnyei (2008: 111) afirma que la forma en que los profesores presentan las tareas puede influir de manera significativa en la percepción que los estudiantes tendrán de ellas. Por esta razón, el autor sugiere tres estrategias para presentar las tareas de manera motivadora.

En primer lugar, Dörnyei (2008: 113) subraya la importancia de que los profesores se tomen el tiempo necesario para justificar el propósito y la razón de lo que se va a

presentar. De esta manera, la tarea se convierte en una oportunidad para aprender, en lugar de una imposición. También se debe comunicar cómo ayuda la tarea a los estudiantes a alcanzar los objetivos generales de la clase y de qué manera será útil para perseguir sus objetivos personales.

Dörnyei (2008: 114) enfatiza que una vez que los estudiantes comprenden la importancia de la tarea y su conexión con los objetivos del curso e individuales, los profesores deben presentarla pidiendo a los alumnos que hagan predicciones o hipótesis sobre lo que tendrán que hacer. Es importante que los docentes señalen los aspectos del contenido que son relevantes como el vocabulario o la gramática y, sobre todo, deben proyectar entusiasmo y expectativas positivas con el propósito de motivar a sus estudiantes a realizarla con éxito.

Finalmente, Dörnyei (2008: 115) afirma que es necesario brindar las estrategias adecuadas para que nuestros estudiantes realicen las tareas. Las instrucciones deben ser claras y precisas y se deben explicar y ejemplificar. Otra forma de asegurarse de que los estudiantes han comprendido es pedirles que expliquen los pasos para realizarla. Los profesores nunca deben dar por hecho que todos los estudiantes comprenden lo que van a hacer y es importante que se tomen el tiempo necesario antes de realizar la actividad para disipar cualquier tipo de dudas con respecto a esta.

### *3.3.3 Proteger la autoestima del alumno*

Dörnyei (2008: 121) sostiene que uno de los aspectos cruciales de la enseñanza es ayudar a los estudiantes a que ganen confianza en sí mismos. Esta noción de confianza está estrechamente ligada con la autoestima, la eficacia personal y la ansiedad.

Para que los estudiantes sean capaces de enfocar su energía en el aprendizaje, deben tener un nivel apropiado de respeto por sí mismos, así como creer que son capaces de lograr sus metas.

Según Dörnyei (2008: 122) la autoestima y la confianza son las bases del aprendizaje y deben ser sólidas. De lo contrario, el estudiante percibirá las tareas difíciles como amenazas, concentrándose en sus dificultades personales en vez de enfocarse en cómo realizar la actividad con éxito. Como consecuencia, estos estudiantes perderán fácilmente la fe en su capacidad y es muy probable que abandonen los

estudios. Por esta razón, los profesores deben influir positivamente en la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos, haciendo de la clase un lugar confiable en el que su valía personal está segura.

A continuación, explicaremos algunas estrategias que pueden ayudar a proteger la autoestima de los alumnos:

- **Proporcionar experiencias de éxito.** Una de las estrategias propuestas por Dörnyei (2008: 124) es brindar distintas oportunidades para que los estudiantes demuestren sus capacidades. Sin embargo, los docentes deben tener en cuenta que las tareas demasiado fáciles no permiten lograr el objetivo, por lo que deben plantearse para que los estudiantes realicen un esfuerzo importante que fortalezca su confianza. Se pueden realizar, por ejemplo, actividades de presentaciones orales individuales o en grupos, donde los demás compañeros puedan valorar su trabajo. Del mismo modo, el profesor debe ajustar el nivel de dificultad de las tareas de acuerdo a la capacidad de sus estudiantes y compensar tareas complicadas con otras más sencillas.

Es fundamental encontrar un balance en la realización de las tareas que permita un esfuerzo adecuado por parte de los alumnos y que, al mismo tiempo, contribuya a su sentido de valía personal.

- **Animar a los alumnos.** Otra estrategia muy poderosa para ayudar a la autoestima de los estudiantes es dar ánimos, expresando positivamente que los profesores creen en ellos. Para Dörnyei (2008: 126) reconocer los puntos fuertes y las habilidades que los estudiantes están realizando correctamente les permite sentirse valorados. Esto se puede hacer a través de comentarios indirectos o directos sobre la confianza que el profesor tiene en su capacidad de aprendizaje. Es importante recordar que los estudiantes necesitan comentarios de ánimo con cierta regularidad para alentarlos a seguir adelante y demostrar lo que son capaces de lograr.

- **Reducir la ansiedad.** Con el fin de proteger la autoestima de los estudiantes, los profesores deben contribuir a reducir su ansiedad. De

acuerdo con Dörnyei (2008:127), el aula de idiomas es un ambiente que puede ser una amenaza para la imagen de los estudiantes, debido a que se espera que se comuniquen en un idioma que no es su lengua materna. Por lo tanto, es inevitable que se produzcan errores, ya que el estudiante aún está desarrollando sus habilidades de comunicación. Para McIntyre (en Dörnyei 2008: 127), si a lo mencionado anteriormente se le suma la inquietud de obtener buenas calificaciones y aprobar el curso, se puede producir lo que se conoce con el nombre de *ansiedad lingüística*, uno de los factores que reducen la motivación y los logros. Los profesores deben buscar reducirla a través de algunas estrategias específicas. En primer lugar, se deben evitar las comparaciones entre los estudiantes, especialmente entre los que están más avanzados y los que se encuentran más rezagados. De igual manera, los profesores no deben corregir hasta el mínimo detalle cuando los estudiantes están interviniendo. Desde el punto de vista de la motivación, esto podría provocar que los estudiantes no deseen participar de nuevo por miedo a cometer errores. En este sentido, corresponde al profesor dar ejemplo al aceptar los errores como parte normal del proceso de aprendizaje y compartir con sus estudiantes alguna experiencia personal en la que también cometieron algún error.

- **La autonomía.** De acuerdo con Huneault (2009: 150), la autonomía es otro condicionante fundamental para fomentar la motivación intrínseca. Dörnyei (2008: 140-141) también la denomina “autorregulación” o “teoría de la autodeterminación”. Según esta teoría, la libertad de poder elegir entre distintas alternativas, en vez de tener que aceptar algo por obligación es una condición previa para que se pueda dar la motivación. Teniendo en cuenta esta teoría, los profesores deben buscar oportunidades para que los estudiantes compartan la responsabilidad del proceso de aprendizaje. Es decir, ofrecer diferentes alternativas para que los estudiantes elijan. Se puede negociar con el alumnado tanto los temas como los trabajos, las formas de desarrollarlos, las fechas de presentación y los criterios de evaluación. Además, se debe fomentar el trabajo cooperativo en equipos,

así como la autoevaluación responsable y la participación de los alumnos en la explicación de algunos temas para promover el sentimiento de autonomía. Finalmente, para contribuir aún más con la autonomía de los estudiantes, el profesor debe adoptar un “estilo facilitador”. Es decir, se debe ver a sí mismo como un colaborador y un guía de los alumnos para que descubran su propio aprendizaje. Heron (en Dörnyei 2008: 144) explica que hay tres modalidades de facilitación, la jerárquica, en la cual el facilitador es el que dirige el proceso de aprendizaje, la modalidad cooperativa en la cual el facilitador comparte el poder y las responsabilidades, y la autónoma en la que el facilitador respeta totalmente la autonomía del grupo para encontrar su camino. Según Heron, la clave del éxito está en encontrar el equilibrio correcto entre las tres modalidades y utilizarlas de acuerdo con las características propias de cada grupo de estudiantes.

- **Ofrecer recompensas.** Según Dörnyei (2008: 172) las recompensas pueden ser poderosas herramientas que los profesores pueden utilizar para motivar a sus estudiantes. Estas pueden ser materiales como golosinas, privilegios especiales como poder elegir las actividades y reconocimientos como diplomas. En determinadas circunstancias, las recompensas pueden funcionar correctamente, como en el caso de los estudiantes que emprendieron una tarea en busca de una recompensa y al final terminaron disfrutando de la actividad. Sin embargo, si se usan en exceso, pueden ser un peligro potencial para el aprendizaje. Deci y Ryan (en Dörnyei 2008: 173) afirman que si se ofrecen recompensas por cosas que los estudiantes harían por sus propios motivos, la recompensa perdería su valor y la motivación desaparecería. Asimismo, Brophy (en Dörnyei 2008: 173) propone que cuando los alumnos se concentran más en las recompensas que en las tareas, se pierde la importancia y el valor del aprendizaje. Covington y Teel (en Dörnyei 2008: 173) opinan que cuando se ofrecen recompensas significativas por realizar tareas, se corre el riesgo de hacer el mínimo esfuerzo con el fin de poder alcanzar la

recompensa. Por estas razones, Dörnyei sugiere no hacer uso excesivo de ellas y no darles mayor importancia. También es importante darles sentido a las recompensas, permitiendo que sean los estudiantes quienes las escojan y concediéndolas de manera inesperada, sin avisarles previamente. De igual modo, se podría dar recompensas por tareas complejas que requieren creatividad y compromiso de los estudiantes.

### 3.3.4 Enseñar estrategias de aprendizaje

Otra forma de ayudar a los estudiantes a mantener la motivación es a través de la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Dörnyei (2008: 131) afirma que las estrategias de aprendizaje son técnicas específicas para que los alumnos sean más eficaces en el momento de su formación. Williams y Burden (1999: 153) las definen como “una serie de destrezas que se utilizan con un propósito de aprendizaje concreto”. Es decir, son intencionales y siempre enfocadas a una meta específica.

Nisbet y Shucksmith (en Williams y Burden 1999: 154) mencionan una lista muy detallada que ellos llaman “superdestrezas o estrategias” y que resulta fácil de aplicar en el aprendizaje de idiomas:

ESTRATEGIAS	CRITERIOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear preguntas</li> </ul>	Hacer hipótesis, plantear objetivos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación</li> </ul>	Tomar decisiones sobre tácticas, dividir las tareas en componentes, aplicar destrezas físicas y mentales.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisión</li> </ul>	Intentar conectar las respuestas y descubrimientos con las preguntas y las finalidades iniciales.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobación</li> </ul>	Evaluar la ejecución y los resultados.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión</li> </ul>	Replantearse y revisar las metas.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación</li> </ul>	Autoevaluar el proceso y los resultados obtenidos.

TABLA 1. Lista de estrategias habitualmente mencionadas de Nisbet y Shucksmith (en Williams y Burden 1999: 154)

Según Williams y Burden (1999: 156), existen dos tipos de estrategias de aprendizaje: las cognitivas y las metacognitivas. Las primeras son actividades mentales que están relacionadas con el procesamiento de la información con el objetivo de aprender, es decir, reunir, guardar, recuperar y utilizar la información posteriormente. Sin embargo, el segundo grupo de estrategias, las metacognitivas, opera en un nivel más reflexivo, es decir, el estudiante toma conciencia de lo que se hace y emplea estrategias específicas para cada situación. A este nivel distinto se le llama *metacognición*. Este término fue introducido por primera vez por John Flavell (1970) y tal como afirma el autor, la conciencia metacognitiva es importante para el aprendizaje eficaz. Para Flavell (en Torres Ríos 2015: 80), “la metacognición es el conocimiento del individuo sobre sus propios procesos cognitivos”:

La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir el aprendizaje de las propiedades relevantes que se relacionen con la información y los datos. Por ejemplo, yo estoy implicado en la metacognición si advierto que me resulta más fácil aprender A (situación de aprendizaje) que B (situación de aprendizaje).

Según Flavell (en Torres Ríos 2015: 81) la metacognición es un proceso intencional y consciente, que se anticipa y siempre busca alcanzar un objetivo. La metacognición permite seleccionar, evaluar, revisar o eliminar las estrategias, objetivos y tareas cognitivas. Este autor también señala que el conocimiento metacognitivo está conectado con la interrelación de variables personales, de la tarea y de las estrategias. Las variables personales están relacionadas con el conocimiento y las creencias que un individuo tiene sobre sí mismo. Estas creencias pueden estar vinculadas con sus capacidades y limitaciones sobre un aspecto específico, la forma como se compara con las demás personas, y su autoconocimiento.

Con respecto a las variables relacionadas con la tarea, estas se refieren al conocimiento que tiene una persona sobre cómo llevar a cabo una actividad con éxito, lo que está a su vez determinado por sus experiencias pasadas. Sobre las variables relacionadas con las estrategias, Flavell diferencia entre cognitivas y metacognitivas. Las primeras son las estrategias utilizadas para alcanzar una meta a partir de una situación. Las metacognitivas son procedimientos diseñados para planear, supervisar y evaluar el resultado de actividades cognitivas.

Joan Rubin (en Williams y Burden 1999: 157) distingue entre las estrategias que aportan directamente y las que aportan indirectamente al aprendizaje. En el primer grupo se encuentran la memorización, la inducción de reglas, la deducción de significados y la práctica, ya que estas operaciones sirven para que los alumnos adquieran un conocimiento del sistema lingüístico. Mientras que en el segundo grupo se utiliza una serie de estrategias de manera indirecta, pero que permiten que los estudiantes estén en contacto más cercano con la lengua extranjera. Por ejemplo, hablar con un turista extranjero, escuchar música, leer un libro de preferencia en la L2 o escribir a un amigo.

La autora (Rubin en Williams y Burden 1999: 158-159) también sugiere tres tipos principales de estrategias que utilizan los estudiantes y que contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje de idiomas: las estrategias de aprendizaje, las de comunicación y las sociales. A continuación, mostramos una tabla de elaboración propia que ilustra las estrategias:



FIGURA 1. Adaptado de *Tipos de estrategias por Rubin (en Williams y Burden 1999: 158-159)*. Fuente: *Elaboración propia*.

De acuerdo con Rubin (en Williams y Burden 1999: 158), en el primer grupo encontramos tanto estrategias cognitivas como metacognitivas. La autora identifica seis estrategias principales que colaboran directamente al aprendizaje de idiomas:

1. **La clarificación o verificación** se refiere a estrategias que utilizan los estudiantes para revisar si la comprensión de una regla o elemento lingüístico es correcta.

2. **La conjetura o inferencia inductiva** se refiere a diversas estrategias para desarrollar hipótesis sobre el funcionamiento del idioma.
3. **El razonamiento deductivo** permite al estudiante utilizar su conocimiento de las reglas del idioma para producirlo y comprenderlo.
4. **La práctica** incluye estrategias de repetición y ensayo y sirve para almacenar y recuperar el conocimiento.
5. **La memorización** se basa en estrategias para organizar la información, uso de la mnemotecnia y de agrupamientos léxicos.
6. **La supervisión** se refiere a comprobar la ejecución de la tarea, encontrar errores y analizar la forma en que se recibe un mensaje.

Según Rubin, las estrategias metacognitivas se utilizan para supervisar, regular y autodirigir el aprendizaje de idiomas.

En el segundo grupo de estrategias, encontramos las comunicativas (Rubin, en Williams y Burden 1999: 159), que son las que emplea el estudiante para promover la comunicación con los demás. Por ejemplo, cuando se enfrenta a un problema de comunicación, puede pedir que se repita la pregunta, explicar una palabra utilizando sinónimos o solicitar ayuda de manera adecuada, permitiendo así que la comunicación fluya y no se interrumpa. Por último, en el tercer grupo de estrategias, tenemos las sociales, que se refieren a las que utilizan los alumnos para aumentar su contacto con el idioma, como conversar con nativos hablantes, ver películas o leer libros en la L2.

Rebeca Oxford (en Williams y Burden 1999: 159) considera que el objetivo de las estrategias de aprendizaje de idiomas es desarrollar la competencia comunicativa y por esta razón debe incluir la interacción de los estudiantes. Para esta autora, las estrategias de aprendizaje deben ayudar a los alumnos a participar en la comunicación y desarrollar su sistema lingüístico. Además, deben permitir que los estudiantes descubran cuáles son las formas de aprendizaje con las que ellos obtienen mejores resultados.

Oxford (en Williams y Burden 1999: 160) presenta algunas características de las estrategias de aprendizaje que debemos tener en cuenta para su aplicación porque contribuyen a alcanzar el objetivo principal, que es la competencia comunicativa. Además, permiten a los estudiantes ser independientes en su aprendizaje y se utilizan

para resolver problemas concretos. Son conscientes, aunque no siempre observables, y flexibles, ya que los estudiantes eligen la forma de utilizarlas y combinarlas. Asimismo, se pueden enseñar por medio del entrenamiento. Es importante tener en cuenta que las estrategias de aprendizaje están influidas por varios factores, como la edad, el nivel, el estilo de aprendizaje y la finalidad del aprendizaje de idiomas.

O'Malley y Chamot (en Williams y Burden 1999: 170) proponen su propio procedimiento de entrenamiento de estrategias, llamado *Cognitive Academic Language Learning Approach*. Estas estrategias se presentan siguiendo una secuencia específica. En primer lugar, se enseña a los estudiantes a identificar y ser conscientes de las estrategias. Luego, se presenta una nueva estrategia para que analicen su uso. El profesor debe mostrar y ejemplificar esta estrategia, pero, gradualmente, debe permitir que los alumnos la utilicen de manera autónoma. Finalmente, se les ayuda a evaluar su proceso y el éxito en su uso.

### 3.3.5 *Incentivar la cooperación entre alumnos*

La cooperación es, sin duda, un aspecto importante para mantener la motivación de los estudiantes. Es indispensable desarrollar un ambiente cooperativo que permita al mismo tiempo mejorar el aprendizaje del idioma y desarrollar la autoimagen de los miembros del grupo.

JoAnn Crandall (en Arnold 2000: 249-256) analiza algunas de las ventajas del trabajo cooperativo en el aula de idiomas. Menciona, en primer lugar, la reducción de la ansiedad en los estudiantes, debido a que cuando trabajan en equipo tienen la posibilidad de compartir sus aportaciones y respuestas, así como de prepararse con anticipación, reduciendo el fracaso en el momento de participar. La autora afirma que en un trabajo cooperativo existen mayores oportunidades para que los estudiantes escuchen y se expresen en la lengua meta. Esto se debe a que utilizan más la L2 en sus pequeños grupos, reduciendo el tiempo de habla del profesor. Otra ventaja citada por la autora es que los alumnos tienen más ocasiones para desarrollar el pensamiento crítico, debido al tiempo que cuentan para reflexionar, pensar y asociar los conocimientos nuevos con los adquiridos anteriormente. Además, los estudiantes se vuelven más independientes en su trabajo, ya que planifican su tarea, controlan su progreso e identifican los recursos que creen necesarios.

Cuando el profesor ha logrado implementar satisfactoriamente el trabajo cooperativo, los estudiantes van a desarrollar una serie de características que repercutirán positivamente en su aprendizaje y motivación.

Hadfield (en Williams y Burden 1999: 202) elabora una lista de características de un grupo cooperativo ideal:

- Los miembros del grupo tienen una autoimagen positiva que se ve fortalecida por la interacción de sus integrantes, lo que les permite sentirse seguros de mostrarse tal y como son.
- Los miembros del equipo se escuchan entre sí y guardan su turno.
- Todos los miembros del grupo son respetuosos y tolerantes entre sí.
- Los miembros colaboran en la elaboración de las actividades de manera productiva.
- Los miembros del grupo muestran confianza y respetan las opiniones de todos, a pesar de que no siempre compartan las mismas ideas.

Es importante tener en cuenta que el enemigo número uno de la cooperación es la competitividad. Covington y Teel (en Dörnyei 2008: 128) afirman que se debe evitar la competitividad, inclusive en pequeñas dosis, ya que impide que el estudiante se involucre en el verdadero aprendizaje. Los autores afirman que se pueden permitir juegos para competir siempre y cuando no sean tomados en serio y, en general, se debe promover la cooperación en la clase.

Dörnyei (2008: 138) establece algunas características fundamentales de las tareas cooperativas. Para el autor, los grupos de trabajo deben ser reducidos entre tres y seis estudiantes, las actividades propuestas deben tener un único producto final y promover el trabajo de todos los integrantes. Es decir, deben depender los unos de los otros para tener éxito en su realización. Además de las notas individuales, se debe comunicar a los estudiantes que tendrán una puntuación por el trabajo en equipo. Por otro lado, los estudiantes deben tener en cuenta competencias para el trabajo en grupo, como escuchar a los demás, y reglas de clase para enfatizar la responsabilidad del equipo.

Tal como afirma Kagan (2011: 1-2), el profesor debe enfocar sus estrategias instruccionales para involucrar a todos los estudiantes, permitiendo que disfruten de su aprendizaje colaborando entre sí. Para este autor, los docentes deben abandonar las estrategias tradicionales que no brindan oportunidades por igual a todos los miembros de la clase. Según Kagan (2011), la consecuencia más importante de utilizar las estrategias cooperativas es cambiar la orientación social, ya aprenderán a interactuar entre ellos, trabajar por el logro de los objetivos de aprendizaje y ayudarse mutuamente.

JoAnn Crandall (en Arnold 2000: 246-249) menciona algunas actividades de aprendizaje cooperativo que pueden implementarse en la clase de idiomas:

1. **Compartir en parejas.** Esta actividad desarrollada por Kagan permite que los estudiantes reflexionen la respuesta de manera individual y luego la pongan en común en parejas antes de compartirla con los demás miembros de la clase.
2. **El rompecabezas.** Esta estrategia fue desarrollada por Aaronson (1978). Cada miembro posee información única que los demás necesitan con el fin de realizar una tarea. Antes de compartir la información tendrán que trabajar con otros compañeros que investigan el mismo asunto y cuando se sientan capacitados podrán explicar al resto de su equipo lo que han entendido.
3. **Mesa redonda/torneo/folio giratorio** Esta actividad fue creada por Kagan y consiste en que los estudiantes se turnan para dar respuestas y las aportan por escrito, compartiendo una hoja y un lápiz que tendrán que pasar al compañero por turnos. En el torneo, las aportaciones serán solamente orales, pero siempre por turnos.
4. **Enumerar cabezas.** En esta actividad, ideada por Kagan, cada miembro del equipo tiene un número. Luego, el profesor plantea una pregunta para que sea respondida por todo el grupo. Cuando todos los miembros conocen la respuesta, el profesor dice un número y los alumnos que tienen ese número la responden.

### 3.3.6 Fomentar estrategias de automotivación en el alumno

De acuerdo con Dörnyei (2008: 147), resulta beneficioso que los alumnos se motiven a sí mismos, asumiendo el control personal y el compromiso de sus experiencias

relacionados con el aprendizaje. En otras palabras, la motivación no solo se centra en el rol del profesor, sino que además cuenta con la ayuda de los estudiantes, aumentando así el alcance y eficacia de las estrategias de motivación.

Para lograrlo, es importante poner en práctica ciertas capacidades de autogestión que permitan superar las distracciones del entorno, así como las necesidades o estados emocionales y físicos que puedan desviar su atención.

Dörnyei (2008: 149-155) propone cinco estrategias para fomentar la automotivación de los aprendices:

- 1. Estrategias de control del compromiso.** Estas estrategias permiten mantener o incrementar el compromiso inicial del alumno. Esto se logra al establecer siempre expectativas, incentivos y recompensas positivas. Es decir, el estudiante imagina el éxito final para automotivarse y alcanzar la meta. Algunas veces es el profesor quien se encarga de hacer recordar a sus estudiantes lo importante que es estudiar el curso y esforzarse siempre para lograr sus objetivos.
- 2. Estrategias de control metacognitivo.** Aluden a las técnicas conscientes de los estudiantes para monitorear su concentración y evitar hacer las tareas después. Cuando un estudiante se dice a sí mismo “No te desconcentres”, está recordándose con frecuencia que debe permanecer enfocado en el trabajo. Otra forma es imaginar las consecuencias negativas de la desconcentración, y pensar que hacer la tarea es de vida o muerte. El autor también sugiere que es importante que los estudiantes tengan en mente los plazos de la entrega de los trabajos o la finalización del curso, esto implica una organización y planificación del tiempo responsable. Además, es fundamental que los estudiantes identifiquen e ignoren intencionalmente aquellas distracciones recurrentes y se concentren únicamente en las actividades que guardan relación directa con la meta trazada.
- 3. Estrategias de control de saturación.** Muchas veces, cuando se realiza una tarea de manera habitual o rutinaria, esta termina saturando a los estudiantes, ya que deja de ser novedosa y se convierte en algo aburrido. Para prevenir la

desmotivación, en estos casos, el estudiante puede agregar pequeños cambios para hacer la tarea más divertida y diferente. Por ejemplo, llevar a cabo las actividades con un toque artístico, variando el contexto o cambiando el ritmo.

**4. Estrategias de control emocional.** A través de estas estrategias es posible gestionar los estados de ánimo que pueden ser un inconveniente para nuestros alumnos y, por el contrario, generar emociones que aporten positivamente a su aprendizaje. Cuando la presión es muy grande, puede ayudar hacer una pausa para realizar una actividad agradable que sirva como distractor. Otras veces resulta útil recordar los talentos y puntos fuertes activando de este modo imágenes positivas que los alumnos tienen de ellos mismos. En otras ocasiones ayuda mucho a darse ánimo a uno mismo, cuando se ha hecho algo bien, lo que supone un diálogo interno positivo que reduce la ansiedad de los estudiantes. Para algunos alumnos, las técnicas de relajación y meditación son muy útiles para controlar las reacciones físicas y relajar el cuerpo y la mente.

**5. Estrategias de control del entorno.** Estas estrategias permiten convertir el entorno en un aliado en la búsqueda de alcanzar la meta. Para lograr esto se deben eliminar las influencias ambientales negativas que puedan interferir, tales como el ruido o los amigos. Por otro lado, se trata también de crear influencias ambientales positivas como pedir ayuda a los compañeros que saben más y rodearse de personas que deseen alcanzar las mismas metas.

El profesor motivador debe sensibilizar a sus estudiantes sobre las estrategias más relevantes y recordarles su importancia. Para lograrlo, es fundamental que descubra qué estrategias están utilizando sus alumnos y las comente en clase. Además, puede sugerir nuevas estrategias y servir de modelo, sustentando su utilidad. También es importante motivar al estudiantado a que desarrollen sus propias estrategias y las compartan con sus compañeros en la clase.

### **3.4 Promoviendo la evaluación positiva**

Los profesores deben ser conscientes de que su rol motivador abarca todas las etapas del proceso de enseñanza y no olvidar que la evaluación forma parte importante de este. El tema de la evaluación siempre despierta preocupación, ya que es un asunto delicado

que podría disminuir la autoestima de los estudiantes si no se aplica adecuadamente.

Es indudable que, cuando nos referimos a la evaluación, también tenemos que mencionar los temidos exámenes, así como las calificaciones. Todo ello puede suponer un desafío y provocar ansiedad en los aprendices.

Al respecto, varios psicólogos expertos en motivación están de acuerdo en afirmar que el sistema de evaluación y las notas pueden ocasionar ciertos inconvenientes. Brophy, Covington y Teel (en Dörnyei 2008: 175) coinciden en que, en ocasiones, se enfatiza más en la importancia de obtener buenas calificaciones en vez de resaltar el proceso de aprendizaje. Los autores también sostienen que con frecuencia las notas son altamente subjetivas y pueden no utilizarse correctamente, ya que se centran más en la capacidad que en el esfuerzo de los estudiantes.

Sin embargo, tal como afirma la autora Sonsoles Fernández (2017: 3), la evaluación es importante y esencial durante el desarrollo del aprendizaje:

En todo quehacer y en todo aprendizaje, se produce naturalmente, de forma mediadora o autónoma, una regulación, control, retroalimentación, rectificación de lo que se hace o se aprende. Y ello desde el inicio, en el camino y al final.

Por lo tanto, Hamodi, López y López (2015: 149) destacan la importancia de la evaluación como orientadora del aprendizaje, priorizando este aspecto sobre las calificaciones:

[...] pueden darse procesos de evaluación que no conlleven calificación; de hecho, cuando así ocurre es cuando la mejor evaluación realiza su labor de potenciar y orientar el aprendizaje. Lo que nos gustaría resaltar es que el alumnado no aprende con los procesos de calificación, sino con los de evaluación. Ésta es la clave de la perspectiva desde la que entendemos la evaluación.

Por esta razón, estamos convencidos de que si se aplican adecuadamente las estrategias se puede lograr el objetivo principal de la evaluación, tal como sostienen Poma Castro y García Condori (2024: 344):

El objetivo principal de la evaluación educativa es proporcionar información útil y relevante para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos educativos.

Un aspecto importante a considerar es la diferencia que establecen Hamodi, López y López (2015: 149) entre evaluación y calificación. Estos autores enfatizan que no es lo mismo hablar de “evaluación” que de “calificación”. La evaluación es un proceso

mediante el cual se recoge información, por medio de distintos instrumentos; para luego analizarla y emitir un juicio. En cambio, la calificación es la forma de traducir esas valoraciones acerca del aprendizaje del estudiante en términos cuantitativos (0-10) o cualitativos (A-C). La evaluación tiene como función principal formar y regular el aprendizaje, comunicando el progreso del estudiante a través de una retroalimentación constante. Por otro lado, las calificaciones certifican si los estudiantes han alcanzado los objetivos, comparándolos y seleccionando entre aquellos que los lograron y los que no. A continuación, presentamos una imagen elaborada por Hamodi, López y López (2015: 150) que ilustra con detalle las diferencias:

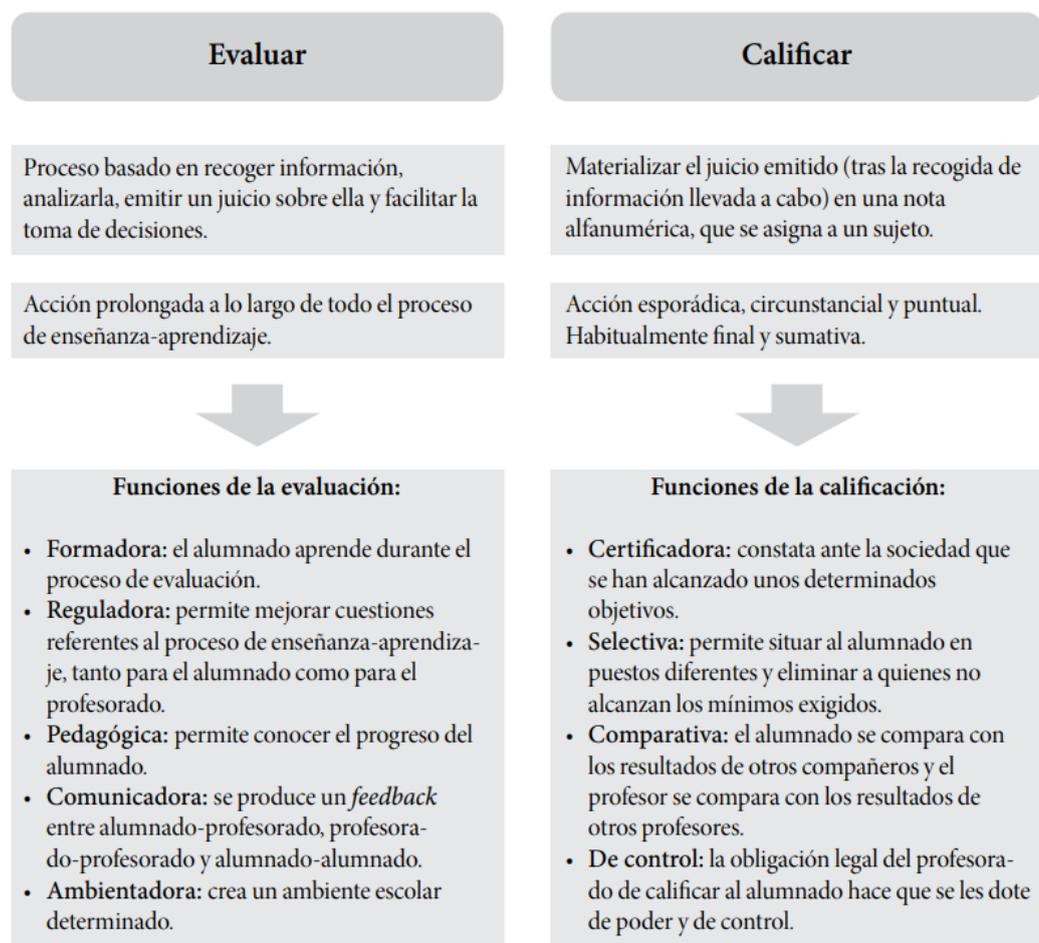


FIGURA 2: Diferencia entre evaluación y calificación. Fuente: Hamodi, López y López (2015: 150)

Cuando nos referimos a la evaluación, es importante tener en cuenta los diversos tipos que existen, ya que esto ayudará a la orientación para la selección de técnicas y en la construcción de instrumentos que permitan recaudar la información necesaria para el proceso de evaluación.

Por esta razón, los docentes de ELE deben contar con los conocimientos necesarios sobre las técnicas e instrumentos de evaluación, con el fin de diseñar o escoger los más apropiados de acuerdo a las necesidades e intereses de sus estudiantes. En otras palabras, el conocimiento de los distintos tipos de evaluación no solo es esencial para medir el rendimiento del alumnado, sino para evaluar su progreso y tomar las medidas correctivas necesarias.

A continuación, presentamos un cuadro con el esquema de la tipología de la evaluación del aprendizaje según Casanova (en Leyva Barajas 2010: 5) :

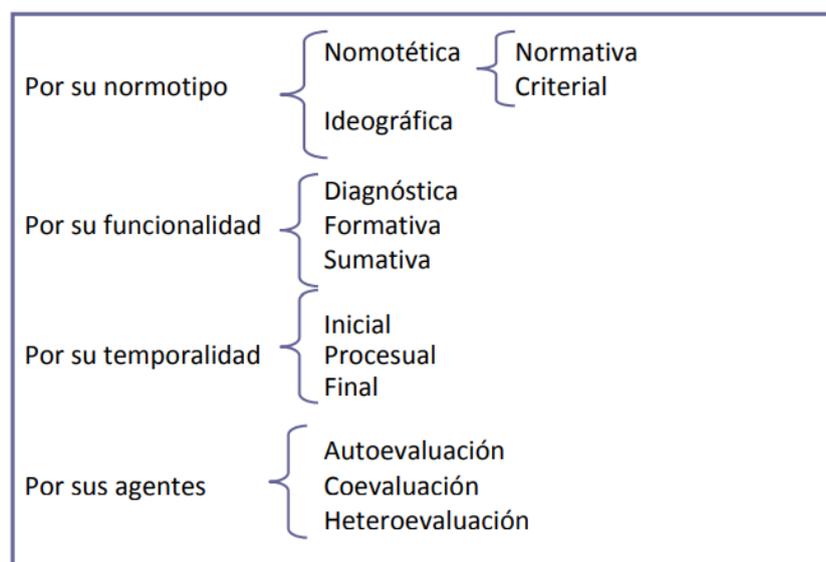


FIGURA 3. Tipología de la evaluación del aprendizaje según Casanova (en Leyva Barajas 2010: 5)

El esquema presentado anteriormente muestra la clasificación de la evaluación del aprendizaje de acuerdo con su objetivo, el momento en el cual se evalúa, las diferentes referencias en la evaluación y los evaluadores que participan en ella.

Seguidamente, revisaremos algunos conceptos sobre los tipos de evaluación de acuerdo al trabajo de Leyva Barajas (2010: 4-5). El **normotipo** se refiere a la clasificación de los tipos de referencias o criterios que se utilizan para hacer interpretaciones, estas referencias pueden ser externas o internas al propio estudiante. La evaluación *nomotética* se basa en una norma externa que varía de acuerdo con la sociedad a la que pertenece el estudiante evaluado o a un criterio definido en algún programa educativo formal. Cuando la referencia es *normativa*, es posible comparar el desempeño de cada estudiante con el rendimiento alcanzado por todo el grupo.

Entonces es posible escuchar comentarios como que determinado estudiante tiene un rendimiento sobresaliente y por encima del promedio de su grupo; o que un grupo específico presenta una media inferior al nacional o estatal. Esto se debe a que la norma refleja el promedio del grupo evaluado, y los puntajes de cada estudiante se distribuyen alrededor de esta media. Por otro lado, si se utiliza la referencia *criterial*, la interpretación no depende del promedio obtenido por el grupo al que pertenece el alumno. En este caso, lo que resulta interesante es evaluar el nivel de competencia alcanzado por el estudiante en relación con los estándares establecidos con anterioridad.

Asimismo, la autora afirma que cuando se requiere conocer la evolución del proceso educativo de cada estudiante, el criterio con el cual comparar su ejecución es interno y se denomina evaluación *ideográfica*. Este tipo de evaluación permite determinar el progreso de cada estudiante con respecto a su propia ejecución y comparar su desenvolvimiento en diferentes momentos del curso. Contar con la historia personal de cada estudiante permite al profesor intervenir y adaptar los procesos necesarios para garantizar la mejora del aprendizaje de sus estudiantes.

Además, Leyva Barajas (2010: 6) menciona que la **funcionalidad** está relacionada con la finalidad que cumplirá el proceso evaluativo y decide lo que se hará con los resultados. Esta dimensión se encuentra ligada a la dimensión de **temporalidad**, ya que la evaluación está vinculada con la planificación y la ejecución como parte de un todo integrado. La autora afirma que las evaluaciones tanto iniciales o diagnósticas, como continuo-formativas y sumativas o finales, permitirán tomar decisiones sobre la función docente, la metodología, los recursos y los contextos educativos.

Por último, la autora (Leyva Barajas 2010: 6-7) desarrolla algunos tipos de evaluación. Entre ellas, la evaluación *inicial* o *diagnóstica*, que brinda información sobre los conocimientos previos del alumno. Esta evaluación sirve de base para adoptar decisiones que permitan superar los problemas que presente el estudiante o modificar ciertas estrategias de enseñanza de acuerdo a los problemas encontrados.

Otra evaluación que la autora considera importante es la *formativa* o *procesual*, la cual regula los procesos educativos. A diferencia de la evaluación sumativa, esta nos permite implementar adaptaciones progresivas durante el curso, ya que dirige su

atención a los procesos de aprendizaje. Este tipo de evaluación es imprescindible en el aprendizaje de idiomas en general y, por lo tanto, profundizaremos más adelante sobre su importancia.

Finalmente, Leiva Barajas indica que la *evaluación final o sumativa* se concentra en los resultados del proceso de enseñanza- aprendizaje; es decir, que se enfoca en constatar el logro de los objetivos y estándares preestablecidos en el programa y, en consecuencia, nos permite emitir una valoración de acreditación académica. Debido a su función de control, presenta un tipo de evaluación criterial en cuanto a su normotipo. Además, permite comparar distintos grupos y que exista una conexión y secuenciación entre los niveles. Los datos cuantitativos facilitados por esta evaluación, permiten controlar y acreditar el aprendizaje, imprescindible para la planificación y organización de la práctica educativa.

Cabe señalar que los diferentes tipos de evaluación mencionados anteriormente se utilizarán dependiendo de la finalidad del proceso educativo. Dicho esto, tenemos que tener en cuenta que las bases de lo que deben ser la educación y sus prácticas educativas, incluyendo los sistemas evaluativos, dependen del paradigma educativo de referencia. A nuestro modo de ver, los docentes motivadores deben considerar el paradigma cognitivista-constructivista en el momento de considerar la evaluación, ya que, en palabras de Pereira do Cabo (2023: 75):

El paradigma cognitivista-constructivista aboga por una evaluación pedagógica integrada en el currículo, individualizada, reguladora, orientada, sistémica, formativa y formadora que vaya más allá de la identificación y criminalización del error y de la simple función de calificar típica de la evaluación sumativa.

Según la perspectiva de Casanova (en Hamodi, López y López 2010: 150), se debe buscar un modelo de evaluación que sea constante e incluido en el desarrollo del currículo y que, a su vez, contribuya a su avance y al de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Para esta autora, la evaluación formativa es “considerada válida y adecuada para evaluar los procesos de formación humana”.

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo (2023: 74) afirma que en la actualidad es “necesario replantear las prácticas en dirección a una evaluación formativa más democrática, más auténtica y pedagógica”. Para Sonsoles Fernández (2017: 3), la

evaluación formativa es esencial, ya que permite ayudar a los estudiantes en tiempo real, observando, interpretando y regulando las estrategias continuamente. Es una evaluación en la que participan tanto los alumnos como los profesores, evaluando el punto de partida, a dónde se quiere llegar y proponiendo en cada momento estrategias oportunas para alcanzar los objetivos.

Bordás y Cabrera (en Fernández 2017: 4) resaltan que el apelativo de evaluación “formadora” se ha introducido para subrayar la idea de la evaluación que se lleva a cabo por parte de los estudiantes a través de la autoevaluación y coevaluación, bajo la supervisión y guía del profesor. Al concepto de evaluación formativa y formadora se le añade el de “evaluación auténtica”, ya que se trata de una evaluación realista y relevante en donde se evalúa el saber hacer.

Un aspecto esencial de la evaluación formativa está relacionado con la evaluación compartida. Hamodi, López y López (2010: 151) afirman que no debe ser únicamente el docente quien evalúe, sino que es necesario implicar al estudiante en el proceso educativo. Para estos autores, tanto la evaluación del docente, que guía y orienta, como la del estudiante son importantes, ya que brindan una oportunidad de aprendizaje para todos. Hamodi, López y López están convencidos de que la evaluación compartida responde de forma adecuada y coherente a una educación basada en la democracia. La evaluación compartida promueve también una evaluación autónoma del alumno, en el sentido de que pretende implicar a los aprendientes en un proceso por el cual adopten decisiones relacionadas a su aprendizaje. A este respecto, Cotterall (2008: 2) afirma que los profesores deben aplicar un enfoque que motive la autonomía de los estudiantes, enseñándoles cómo utilizar algunas estrategias de evaluación. En palabras de esta autora:

[...] los docentes de idiomas tienen la responsabilidad de “poner en marcha ese proceso de autorregulación” a partir del cual los aprendientes comiencen a gestionar su propio aprendizaje.

Esta autonomía del aprendiente tiene un sustento que de acuerdo a Crabbe (en Cotterall 2008: 2) se justifica en razones ideológicas, psicológicas y económicas:

El argumento ideológico es que el individuo tiene derecho a ser libre de poner en práctica sus propias elecciones tanto en el aprendizaje como en otras áreas. [...] El psicológico es simplemente que aprendemos mejor cuando somos responsables de nuestro propio aprendizaje. [...] El argumento económico radica en que la sociedad no dispone de los recursos necesarios para ofrecer el nivel de enseñanza individualizada que precisan todos sus miembros en cada área de aprendizaje.

Inculcar el autoaprendizaje y estimular la autoevaluación de los estudiantes se puede conseguir de muchas formas, sin embargo, el profesor debe contar con los conocimientos de las estrategias y herramientas adecuadas para poder lograrlo.

Ahora bien, después de conocer la importancia de la evaluación formativa, nos planteamos algunas preguntas: ¿qué medios, técnicas e instrumentos podemos utilizar para evaluar el trabajo de nuestros estudiantes?, ¿qué significan?, y ¿en qué se diferencian? Diferentes autores presentan sus propias propuestas al respecto. Por ejemplo, Casanova (en Hamodi, López y López 2015: 152) sugiere un modelo evaluador y una metodología con técnicas para recoger datos a través de la observación, entrevista, encuesta y trabajos de los alumnos. Asimismo, muestra algunos instrumentos para la recogida y el análisis de datos como anecdotario, lista de control, escala de valoración, cuestionario, diario y grabación, entre otros.

Por otro lado, Rodríguez e Ibarra (en Hamodi, López y López 2015: 154) también presentan una definición exhaustiva de cada uno de los términos de los procedimientos de evaluación con ejemplos. Estos autores afirman que los medios para evaluar “son pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar”. Para Rodríguez e Ibarra estas evidencias varían de acuerdo con el tipo de competencia o aprendizaje que se desea evaluar. Por ejemplo, para evaluar las competencias comunicativas se puede utilizar la presentación o entrevista. Con respecto a las técnicas de evaluación, los autores las definen como “estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado”. Existen tres tipos: la observación, las entrevistas y el análisis de producciones. Por último, definen los instrumentos de evaluación como “herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos” Algunos ejemplos son las listas de control, las rúbricas, o incluso instrumentos mixtos donde se combinen varios.

Sin embargo, en opinión de Hamodi, López y López (2015: 155), si bien el significado de los términos se encuentra claramente definido en el trabajo de Rodríguez e Ibarra, no se observa la participación del alumnado en la evaluación. Para los autores, la evaluación formativa debe ser compartida con la participación de los estudiantes, por lo que consideran la clasificación de Rodríguez e Ibarra incompleta.

Hamodi, López y López (2015: 155) deciden presentar su propio sistema de clasificación de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje, teniendo en consideración al alumnado y su participación en el proceso evaluativo. Seguidamente, vamos a describir brevemente cada término de acuerdo con el trabajo realizado por estos autores y presentar una tabla con la descripción detallada para cada uno de ellos.

Para estos autores, los medios de evaluación son todas las producciones del alumnado que el profesor puede reunir, ver o escuchar, y que permiten demostrar todo lo que sus estudiantes han aprendido. Los medios de evaluación pueden presentarse de tres formas distintas: escritos, orales y prácticos. En la siguiente tabla podemos observar los diferentes medios que los autores han considerado para cada forma distinta:

<b>MEDIOS</b>	<b>Escritos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carpeta o dossier, carpeta colaborativa</li> <li>• Control (examen)</li> <li>• Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo</li> <li>• Cuestionario</li> <li>• Diario reflexivo, diario de clase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de casos</li> <li>• Ensayo</li> <li>• Examen</li> <li>• Foro virtual</li> <li>• Memoria</li> <li>• Monografía</li> <li>• Informe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portafolio, portafolio electrónico</li> <li>• Póster</li> <li>• Proyecto</li> <li>• Prueba objetiva</li> <li>• Recensión</li> <li>• Test de diagnóstico</li> <li>• Trabajo escrito</li> </ul>
	<b>Orales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación</li> <li>• Cuestionario oral</li> <li>• Debate, diálogo grupal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición</li> <li>• Discusión grupal</li> <li>• Mesa redonda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponencia</li> <li>• Pregunta de clase</li> <li>• Presentación oral</li> </ul>
	<b>Prácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica supervisada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostración, actuación o representación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Role playing</i></li> </ul>

FIGURA 4: Medios de evaluación. (Hamodi, López y López 2015: 156)

Según Hamodi, López y López (2015: 155), las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesor utiliza para recolectar información acerca de las evidencias

presentadas por los estudiantes. Estas técnicas varían en función de si el alumno participa o no en el proceso de evaluación. Cuando las técnicas solamente son aplicadas por el profesor, pueden ser de forma escrita, oral o práctica. Sin embargo, cuando el alumno participa en el proceso evaluativo, las técnicas pueden ser la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación colaborativa.

La autoevaluación es una evaluación que realiza el estudiante sobre su progreso, a través de la autorreflexión y el análisis. Casanova (en Leyva Barajas 2010:7) postula que en el caso de la educación es muy importante que el estudiante realice continuamente ejercicios con el fin de valorar su aprendizaje. Esto le permitirá identificar áreas que debe mejorar y buscar competencias que le permitan desarrollarse en el aspecto social como en el profesional. Asimismo, Arias Toro y Maturana Patarroyo (2005: 69) definen a la autoevaluación como el proceso por el cual el alumno realiza una reflexión crítica sobre sus puntos débiles y sus habilidades en el aprendizaje.

La coevaluación es el proceso de evaluación entre compañeros, basándose en rúbricas con criterios específicos. En otras palabras, es un proceso mediante el cual los estudiantes se evalúan entre sí de manera recíproca, aplicando criterios de evaluación que han sido establecidos con anterioridad. Casanova (en Leyva Barajas 2010: 7), propone que después de una serie de actividades didácticas, los estudiantes y el profesor se tomen un tiempo para poder evaluar aspectos importantes del trabajo realizado. Por ejemplo, se puede evaluar si las actividades fueron interesantes, si el contenido es el adecuado, si el trabajo en equipos ayudó a alcanzar los objetivos, etc. Durante los procesos de coevaluación, los alumnos deben evaluar tanto los aspectos positivos, como aquellos que necesitan ser reforzados con el fin de mejorar la calidad del trabajo en equipo.

Además, Pérez *et al.* (en Hamodi, López y López 2015: 156) mencionan la evaluación colaborativa o compartida, definiéndola como los diálogos entre el profesor y el alumno sobre la evaluación de los procesos didácticos. Estos diálogos pueden darse a través de entrevistas individuales o grupales. Cabe mencionar que estas técnicas contribuyen a la autonomía y la responsabilidad del estudiante, ya que se centran en los procesos y brindan herramientas de aprendizaje. Asimismo, aumentan la capacidad de metacognición, debido a que ayudan a los alumnos a descubrir su estilo de aprendizaje.

Por otro lado, al reforzar la conciencia de aprender, mejoran la autoestima y la motivación de los alumnos. En la siguiente figura observamos las dos técnicas de evaluación de acuerdo a la clasificación de Hamodi, López y López (2015: 156):

<b>TÉCNICAS</b>	El alumnado no interviene	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales).</li> <li>• Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video.</li> </ul>
	El alumnado participa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental).</li> <li>• Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación).</li> <li>• Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas).</li> </ul>

FIGURA 5: Técnicas de evaluación. (Hamodi, López y López 2015: 156)

Por último, los autores mencionan los instrumentos de evaluación como aquellas herramientas que los profesores y alumnos utilizan para reflejar de manera ordenada la información recopilada mediante las técnicas de evaluación. Estos instrumentos son fundamentales, ya que permiten registrar la información reunida de forma sistemática, lo que contribuye a que la evaluación sea rigurosa.

A continuación, mostramos una tabla con los distintos instrumentos de evaluación de acuerdo al trabajo de Hamodi, López y López (2015: 157):

<b>INSTRUMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario del profesor</li> <li>• Escala de comprobación de</li> <li>• Escala de diferencial semántico</li> <li>• Escala verbal o numérica</li> <li>• Escala descriptiva o rúbrica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de estimación</li> <li>• Ficha de observación</li> <li>• Lista de control</li> <li>• Matrices de decisión</li> <li>• Fichas de seguimiento individual o grupal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de autoevaluación</li> <li>• Fichas de evaluación entre iguales</li> <li>• Informe de expertos</li> <li>• Informe de autoevaluación</li> </ul>
---------------------	---	---	--

FIGURA 6: Instrumentos de evaluación. (Hamodi, López y López 2015: 157)

Como podemos apreciar, existen una gran variedad de medios, técnicas e instrumentos de evaluación. Conocerlos es fundamental para continuar con el trabajo motivador del profesor, ya que evaluar adecuadamente contribuirá a la autoestima, la motivación y el aprendizaje de nuestros estudiantes, permitiendo que se sientan más competentes. Según Huneault (2009: 151), los alumnos que se sienten competentes incrementan su motivación intrínseca, lo que los lleva a persistir más en las tareas y, a largo plazo, obtener mejores resultados. Por ello, esta autora sostiene que la evaluación desempeña un factor decisivo para la percepción de competencia y, por lo tanto, los profesores deben tener en cuenta el progreso, el esfuerzo y el resultado de los estudiantes. Además de las evaluaciones normativas es importante considerar otras modalidades como las mencionadas anteriormente, donde los estudiantes recogen materiales que han producido a lo largo del curso y que el profesor revisa para evaluar no solamente su nivel de competencia, sino también su progreso personal.

Cuando hablamos de evaluación formativa en la clase del docente motivador, no podemos dejar de mencionar la importancia que tiene la retroalimentación pertinente, positiva y motivadora durante todo el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. Hacemos énfasis en las palabras “positiva” y “motivadora”, ya que no toda la retroalimentación es efectiva, y si no se maneja adecuadamente, puede resultar perjudicial. Esto está relacionado con la trascendencia de los comentarios del profesor, puesto que la retroalimentación es un ingrediente fundamental del aprendizaje.

De acuerdo con Arias Toro y Maturana Patarroyo (2005: 69), la retroalimentación se relaciona con los comentarios orales o escritos que el profesor proporciona al estudiante sobre su proceso de aprendizaje en el idioma. Esta puede ser de carácter cognitivo, afectivo o ambos, y se efectúa con el objetivo de realizar cambios o de reconducir el proceso de enseñanza - aprendizaje. Estas autoras sostienen que debe ser completa y significativa para que de este modo el estudiante pueda corregir y mejorar aquellos aspectos que sean necesarios. Asimismo, deben tomarse en cuenta los aspectos cognitivos y afectivos, de tal manera que el estudiante y el profesor siempre mantengan el respeto, la cordialidad y la empatía.

Ningún estudiante puede continuar avanzando hacia sus objetivos si no cuenta con comentarios relevantes sobre su progreso. Por lo tanto, los profesores deben

procurar brindar retroalimentación motivadora que lleve al estudiante a una reflexión constructiva sobre los aspectos que debe mejorar e identificar estrategias que puedan ayudarlo en su aprendizaje. Raffini (en Dörnyei 2008: 165) se refiere a este tipo de retroalimentación como “retroalimentación de información positiva”, la cual incluye comentarios descriptivos sobre los logros, el progreso y las actitudes del alumno, así como información sobre cómo están utilizando las distintas estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, Graham (en Dörnyei 2008: 166) menciona algunos tipos de retroalimentación que pueden resultar desfavorables para nuestros alumnos. Por ejemplo, elogiar a un estudiante cuando tiene éxito en alguna tarea fácil que no requirió esfuerzo, lamentar su fracaso manifestando desilusión, comparar su rendimiento con el del resto de los compañeros de la clase, o dar las respuestas y resolver las tareas por él. Ninguno de estos tipos de retroalimentación resulta beneficioso para promover la motivación, el esfuerzo y la autonomía de los estudiantes.

Después de haber revisado la información sobre la evaluación y los diferentes aspectos importantes a tener en cuenta al momento de evaluar, mencionaremos algunas sugerencias relevantes según Dörnyei (2008: 176-178):

- El sistema de evaluación debe ser transparente, es decir, se deben establecer los criterios que se utilizarán para evaluar, así como brindar oportunidades para que los estudiantes practiquen antes de ser evaluados.
- Es fundamental avisar con suficiente antelación para que los estudiantes puedan prepararse adecuadamente.
- Brophy (1998) sugiere brindar apoyo a los estudiantes que han fallado en los exámenes. Como la oportunidad de presentarse a un examen alternativo tras un tiempo para revisar y estudiar nuevamente.
- Involucrar a los estudiantes en el proceso formativo y de evaluación continua. No basar la nota final tan solo en un par de exámenes.
- Cubrir aspectos como la participación, la autoevaluación y la coevaluación durante el proceso y tomarlos en cuenta para la nota final.
- Incluir en la nota final las herramientas de estrategias productivas como la

evaluación de carpetas, proyectos o de recursos tecnológicos.

- Crear rúbricas apropiadas para evaluar a los estudiantes dependiendo de la competencia y el trabajo que realicen.
- Fomentar la evaluación del docente por medio de cuestionarios que realizan los estudiantes al final del curso.
- Proporcionar retroalimentación positiva y motivadora inmediata durante todo el proceso de aprendizaje.

Como conclusión, los profesores deben tratar de hacer el sistema de evaluación completamente justo, incorporando medios por los cuales los estudiantes puedan participar activamente expresando sus opiniones. Es importante que las notas reflejen el esfuerzo y el avance de los estudiantes y no solo una evaluación objetiva de los logros. Finalmente, se debe tener en cuenta que el propósito de la evaluación nunca debe de ser el de sorprender a los estudiantes; por el contrario, debe suponer un desafío que les permita demostrar lo que son capaces de hacer en la lengua extranjera. De esta forma, tendremos estudiantes autónomos, responsables y motivados con su aprendizaje.

## IV. CONCLUSIONES

Después de haber desarrollado este trabajo, hemos llegado a algunas conclusiones que consideramos importantes para comprender el rol del profesor en la motivación de sus estudiantes.

En primer lugar, es imprescindible resaltar la importancia de la motivación y su trascendencia, ya que sin duda es un aspecto esencial en la vida del ser humano. La motivación explica las causas y orígenes de una acción, es decir, la elección de una actividad particular y el esfuerzo y perseverancia en su realización. Sin ella, no es posible empezar ni continuar con ningún proyecto emprendido en cualquier aspecto de la vida. Por esta razón, los psicólogos la han estudiado durante mucho tiempo, desarrollando distintos enfoques con el fin de poder comprenderla.

La siguiente reflexión se centra en lo que significa aprender una segunda lengua. Aprender una lengua extranjera implica una serie de condiciones y factores que pueden colocar a los estudiantes en una situación vulnerable, ya que deben comunicarse en un código lingüístico que todavía es bastante restringido. Por esta razón, los docentes son conscientes de que el camino que los estudiantes deben realizar para aprender el idioma es largo y, a veces, tedioso, por lo que su nivel de compromiso y perseverancia es determinante para el éxito o el fracaso en el aprendizaje.

En nuestro trabajo, hemos buscado destacar la función del profesor en todas las fases del proceso motivacional del estudiante. Aunque es cierto que los alumnos llevan a la clase distintas variables individuales que contribuyen a su aprendizaje, todas ellas se verán influenciadas, en mayor o menor grado, por sus profesores y las interacciones que ocurran en las clases. Las decisiones que tome el profesor, así como las estrategias y la forma en que enseña, repercutirán en los estudiantes, afectando sin duda su motivación para aprender.

Por esta razón, un profesor de ELE debe estar convencido de lo importante que es su rol motivador, es decir, tiene que ser consciente de que tener una alta dosis de motivación le permitirá poder transmitirla y contagiarla a sus estudiantes. Además, el dominio de los conocimientos y el uso adecuado de estrategias, herramientas y capacidades le permitirán marcar una gran diferencia en el proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, ha de buscar el desarrollo de las competencias necesarias, por lo que debe contar con una adecuada formación académica en conocimientos lingüísticos, pedagógicos, digitales, metodológicos e incluso psicológicos. Por esta razón, es vital que el profesor sea capaz de articular la práctica docente con la teoría y tener el deseo de aprender aquellos aspectos que considere necesarios para mejorar su enseñanza.

Por ello, este profesor ideal y motivador, que presenta todo un bagaje de conocimientos, también debe estar cualificado para poner en práctica todo lo aprendido durante las clases. Es necesario que sea un docente reflexivo y que se adapte a las necesidades de sus alumnos, utilizando variadas estrategias para motivar y enseñar, teniendo en cuenta las características de su grupo. Por otro lado, el profesor ideal debe cuidar los aspectos afectivo-emocionales, mostrándose empático, respetuoso y tolerante, por nombrar algunas características de su personalidad.

Asimismo, aunque ser un profesor motivador implica mucho esfuerzo y constancia, es importante que los profesores conozcan las estrategias de motivación. Esto les permitirá adaptarlas o modificarlas de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes, acompañándolos, así, durante todas las fases motivacionales que forman parte del proceso de aprendizaje.

Otra de las conclusiones se relaciona con la evaluación como una parte indispensable del proceso de aprendizaje. Es primordial que los profesores sean capaces de aplicar instrumentos adecuados de evaluación que prioricen el esfuerzo y el aprendizaje de los estudiantes por encima de las calificaciones. De esta manera se contribuye a reducir los niveles de estrés, miedo y desmotivación que puede generar un proceso de evaluación inadecuado.

Al desarrollar esta investigación, descubrimos con preocupación cómo la práctica docente está expuesta a sufrir grandes dosis de estrés y *burnout* debido a múltiples factores. Por eso consideramos importante que las instituciones y también los profesores se hagan responsables del cuidado de su salud mental y emocional. Una forma adecuada de proteger la salud emocional de los profesores es valorar su trabajo y motivarlos con diferentes recompensas extrínsecas, lo que les permitirá sentirse valorados y queridos, como realmente merecen.

Finalmente, con este trabajo, esperamos haber contribuido a comprender la figura abnegada y a veces desestimada del profesor en su rol motivador, durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ser un docente motivador no siempre resulta una tarea fácil. Sin embargo, es un reto que los profesores que son capaces de dejar huella en sus estudiantes logran alcanzar con esfuerzo y dedicación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AARONSON, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- AGUADO AGUILAR, L. (2020). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- AJELLO, A. M. (2003). "La motivación para aprender". En C. PONTECORVO (Coord.), *Manual de psicología de la educación*, 251-271. España: Popular.
- AMES, C. y AMES, R. (1985). *Research on Motivation in Education 2: The classroom milieu*. New York: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D.A. (1974). *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ARIAS TORO, C. y MATURANA PATARROYO, L. (2005). "Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas." *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 10, 63-91.
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ASHTON, P. (1985). "Motivation and the Teacher's Sense of Efficacy". En C. AMES, Y R. AMES, *Research on Motivation in Education*, 2, 141-171. Orlando, FL: Academic Press.
- ATKINSON, J.W y RAYNOR, J.O. (1974). *Motivation and Achievement*. Washington, DC: Winston y Sons.
- AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BANDURA, A. (1978). "The self-system in reciprocal determinism". *Educational Researcher*, 5-15.
- \_\_\_\_ (1997). *Self-Efficacy: The exercise of Control*. Nueva York: Freeman.
- BENESCH, S. (2012). *Considering emotions in critical English language teaching*. London: Routledge.
- BISQUERRA, R., PUNSET, E., MORA, F., et. al. (2012). "¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia". *Esplugues de Llobregat* Barcelona: Hospital San Joan de Déu.
- BIRKENBIHL, M. (1990). *Formación de formadores*. 4.ª ed. Paraninfo.
- BLUMENFELD, P. C. (1992). "Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory". *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- BOLAM, R. (1995). "Teacher Recruitment and Induction". En L. ANDERSON (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 612-615. Oxford: Pergamon.
- BOZU, Z. (2010). "El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional". *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 55-72.  
Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1161> (27/12/2024)
- BORDÁS M. I. y CABRERA, F. (2001). "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso". *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- BROPHY, J. (1985). "Teacher's Expectations, Motives, and Goals for Working with Problem Students". En C. AMES y R. AMES (Ed.), *Research on motivation in education: The classroom milieu*, 175-214. Orlando, FL: Academic Press.

- \_\_\_\_ (1998). *Motivating Students to Learn*. Boston: McGraw-Hill.
- BRUNER, J. S. (2018) *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.
- CANFIELD, J. y WELLS, H. (1976). *One Hundred Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom: A Handbook for Teachers and Parents*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- CASANOVA, M. A. (1998). *La Evaluación Educativa*. México, SEP: Cooperación Española.
- \_\_\_\_ (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. 9ª ed. Madrid, España: Editorial la Muralla, S. A.
- CHAMBERS, G.N. (1990). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CLARK, C.M y PETERSON, P. (1986). "Procesos de pensamientos de los docentes". En WITTROCK.M.C. (Ed.) , *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association ,255-296. 3ª ed. Nueva York: Macmillan.
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo*. Disponible en: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr) (15/01/2025)
- COTTERALL, S. (2008). "Aprendientes de lenguas y autoevaluación". *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7,1-14. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152390004> (1 /04/ 2025)
- COVINGTON, M. y TEEL, K.M. (1996). *Overcoming Student Failure: Changing Motives and Incentives for Learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- CRABBE, D. (1993): "Fostering autonomy from within the classroom: The teacher's responsibility". *System*, 21(4), 443-452.
- CRANDALL, J.A. (1987). *ESL through Content-area Instruction: Mathematics, Science and Social Studies*. Englewoods Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.
- DAMASIO, A.R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- DARLEY, J. y FAZIO, R. (1980). "Expectancy confirmation processes arising in their social interaction sequence". *American Psychologist*, 35, 867-881.
- DE HEUS, P. y DIEKSTRA, R. (1999). "Do Teachers Burn Out More Easily? A Comparison of Teachers with Other Social Professions on Work Stress and Burnout Symptoms". En: R. VANDENBERGUE y M. HUBERMAN, *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DECI, E.L y RYAN, R. M. (1985). *Self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media, 2013. New York: Springer Science-Business Media.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1985). "Estilos de enseñanza". En J. BELTRÁN, *Psicología Educativa*. Madrid: UNED.
- DO, S. L., y SCHALLERT, D. L. (2004). "Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions". *Journal of Educational Psychology*, 96, 619-634.
- DOMÉNECH BETORET, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al*

*contexto de la clase: manual teórico -práctico*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L

DÖRNYEI, Z. (2007). "Creating a motivating classroom environment". En: J. CUMMINS y C. DAVISON (Ed.), *International handbook of English language teaching*, 719-731. New York: Springer.

\_\_\_ (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Universidad Oberta de Cataluña, UOC. España.

BRENES ZÚÑIGA, J., MOYA BELLO, M.F., MONTERO CORTES, T. et. al. (2024). "El profesor como agente motivador en el proceso de aprendizaje del idioma inglés en entornos universitarios". *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 1561-1579. Disponible en: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.14924](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14924) (18/02/2025)

DUFEU, B. (1994). *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press.

FARBER, B. A. (1991). *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

FERNÁNDEZ, S. (2017). "Evaluación y Aprendizaje". *Marco ELE*. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 24. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/journal/921/92153187003/> (02/04/2025)

FLANDERS, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.

FLAVELL, J.H. (1970). "Developmental Studies of Mediated Memory". En H. W. REESE y L.P. LIPSITT (Ed.), *Advances in children's Development and Behavior*. Nueva York: Academic Press.

FREUD, S. (1975). *Los orígenes del psicoanálisis*. Madrid: Alianza.

GAGE, N., y BELINER, D. (1992). *Educational psychology*. 5ª ed. Boston: Houghton Mifflin.

GARRET, P., y YOUNG, R. F. (2009). "Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course". *The Modern Language Journal*, 93, 209-226.

GENOVARD, C. y GOTZENS, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

GRAHAM, S. (1994). "Classroom motivation from an attributional perspective". En A H.F. O'NEIL JR y M. DRILLINGS (Ed.), *Motivation: Theory and Research*, 31-48. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

GROSS, R. (1992). "Lifelong learning in the learning society of the twenty-first century". En C. COLLINS y J. MANGIERI (Ed.), *Teaching Thinking: An Agenda for the Twenty-First Century*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

HADFIELD, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.

HAMODI, C., LÓPEZ PASTOR, V.M y LÓPEZ PASTOR, A.T. (2015). "Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior". *Perfiles educativos*, 37(147),146-161. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009&lng=es&nrm=iso) (05/04/2025)

- HERON, J. (1989). *The Facilitator's Handbook*. Londres: Kogan Page.
- HERRERA, F., RAMÍREZ, M. I., ROA, J. M., et. al. (2004). "Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales". *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación*, 34, 1-21 España. Disponible en:  
<https://rieoei.org/historico/investigacion/625Herrera.PDF> (15/01/2025)
- HILGARD, E. (1963). "Motivation in learning theory". En S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of Science*. Vol. 5. Nueva York, McGraw-Hill Book Company.
- HUNEALD, C. (2009). "Estrategias motivacionales en el aula de ELE". *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, 145-165. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303921> (02/04/2025)
- IGLESIAS CASAL, I. (2015). "El profesor ideal de lenguas extranjeras: una comparativa de perfiles desde el paradigma experto novel". XXVI Congreso Internacional de ASELE, La formación y competencias del profesorado de ELE, Granada.
- \_\_\_\_ (2016). "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional". *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 67-83. Disponible en: <https://doi.org/10.14746/strop.2016.433.005> (23/12/2024)
- INSTITUTO CERVANTES (2011). Informe de Investigación. *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Disponible en:  
[https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos\\_proyectos/informe\\_buen\\_profesor\\_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf](https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf) (26/12/2004)
- \_\_\_\_ (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/modelo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/modelo.htm) (27/12/2024)
- JACSON, P.W. (1968). *Life in classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- JÄRVENOVA, H., y JÄRVELÄ, S. (2005). "How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach". *Learning and Instruction*, 15, 465-480.
- KAGAN, S. (2011). "Why Call on Just One When We Can Call on Everyone?" *Kagan Online Magazine*. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Disponible en:  
[https://www.kaganonline.com/free\\_articles/dr\\_spencer\\_kagan/303/](https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/303/) (31/03/2025)
- KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., et. al. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Disponible en:  
[https://www.researchgate.net/publication/360081169\\_European\\_Profile\\_for\\_Language\\_Teacher\\_Education\\_A\\_Frame\\_of\\_Reference](https://www.researchgate.net/publication/360081169_European_Profile_for_Language_Teacher_Education_A_Frame_of_Reference) (28/12/2024)
- KRASHEN, S. y TERREL, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- LE BOTERF, G. (2000): *Construire les compétences individuelles et collectives*. París: Editions

d'Organisation.

- LEI, QIN. (2007). "EFL teachers' factors and students' affect". *US-China Education Review*, 4, 60-67. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497391.pdf> (29/01/2025)
- LOCKE, E., y LATHAM, G. (1990). "Goal setting and task performance". *Psychological Bulletin*, 90, 12-152. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/232501090\\_A\\_Theory\\_of\\_Goal\\_Setting\\_Task\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/232501090_A_Theory_of_Goal_Setting_Task_Performance) (27/02/2025)
- LEYVA BARAJAS, Y.E. (2010). "Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores". Disponible en: [https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia\\_evaluacion\\_aprendizaje2010.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf) (05/04/2025)
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Ediciones Morata, S.L. España.
- MADRID FERNÁNDEZ, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Grupo Editorial Universitario.
- MCINTYRE, P.D. (1999). "Language anxiety: A review of the research for language teachers". En A.D.J. YOUNG (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning* (24-25) Boston, MA: McGraw-Hill.
- MCKEACHIE, W. (1982). *Motivating Professors to Teach Effectively*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MANASSERO MAS, M., VÁZQUEZ ALONSO, A., FERRER PÉREZ, V., et al. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. España: Ediciones UIB.
- MARTIN, G. y PEAR, J. (2008). *Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson Educación, S.A. Disponible en: [https://conductitlan.org.mx/06\\_psicologiaclinica/PISCOLOGIA%20CLINICA/RECURSOS/modificacion%20de%20conducta%20que%20es%20y%20como%20aplicarla.pdf](https://conductitlan.org.mx/06_psicologiaclinica/PISCOLOGIA%20CLINICA/RECURSOS/modificacion%20de%20conducta%20que%20es%20y%20como%20aplicarla.pdf) (30/01/2025)
- MARTÍN PERIS, E. (1993) "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias". *Didáctica*. Disponible en: [https://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993\\_martin1.pdf](https://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf) (23/12/2024)
- MARTÍN SÁNCHEZ, M.Á. (2007). "El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia", en *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 1, 17-30. Disponible en: <http://www.ogigia.es> (28/12/2024)
- MASLOW, A.H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.
- MATEVA, G., VITANOVA, A., TASHEVSKA, S., et al. (2013). *La Parrilla del Profesor de Idiomas*. Disponible en: [https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/EPG-booklet\\_ES.pdf](https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/EPG-booklet_ES.pdf) (23/12/2024)
- MEIGHAN, R. y MEIGHAN, J. (1990). *Positive Teaching in the Primary School*. Londres: Chapman.
- MÉNDEZ LÓPEZ, M. (2016). "Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages*, 5, 27-46. Disponible en:

[https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/316761\(21/01/2025\)](https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/316761(21/01/2025))

- MERCER, S. (2005). "Using journals to investigate the learner's emotional experience of the language classroom". *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 6, 63-91.
- MEYER, D. K., y TURNER, J. C. (2002). "Discovering emotion in classroom motivation research". *Educational Psychologist*, 37,107-114.
- MUÑOZ BASOLS, J. RODRÍGUEZ LIFANTE, A. CRUZ MOYA, O. (2017). "Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos". *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1),1-34. Disponible en:  
<http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115> (23/12/2024)
- MURPHEY, T. (1998). "Motivating with near peer role models". *JALT'97: Trends and Transitions*, 205-209. Tokyo: JALT
- MOOS, R.J. y TRICKETT, E.J. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- MORA, F. y SANGUINETTI, A.M. (1994). *Diccionario de Neurociencias*. España: Alianza.
- NARANJO PEREIRA, M. L. (2009). "Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo". *Revista Educación*, 33(2),153-170. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510> (15/01/2025)
- NEWBY, D., ALLAN, R., FENNER, A., et. al. (2004) *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas*. Disponible en:  
<https://es.scribd.com/document/396883934/Portfolio-Europeo-para-futuros-pdf> (23/12/2024)
- NICHOLLS, J. (1984). *The development of Achievement Motivation*. Greenwich: CT.JAI Press.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1991). *Learning Strategies*. Nueva York: Routledge.
- NUNAN, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAJARES, M.F. (1992). "Teacher's beliefs and educational research: clearing up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- O'MALLEY, J. y CHAMOT, A. (1990). *Language Learning Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.
- PAVLOV, I. P. (1968). *Fisiología y psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- PERRENOUD, P. (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". *Revista de Tecnología educativa*, 14(3),503-523. Disponible en:  
[https://scholar.google.es/scholar?q=perrenoud+p+2001+la+formaci%C3%B3n+de+los+docentes+en+el+siglo+xxi&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.es/scholar?q=perrenoud+p+2001+la+formaci%C3%B3n+de+los+docentes+en+el+siglo+xxi&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart) (27/12/2024)
- PEREIRA DO CABO, I.D.L. (2023). *Metodologías Activas con Evaluación Pedagógica y*

*Tecnologías Digitales: capacitar a alumnos y profesores de ELE en Portugal*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Disponible en:

<https://gredos.usal.es/handle/10366/158276> (02/04/2025)

- PÉREZ, A., JULIÁN, J.A Y LÓPEZ PASTOR, V. M. (2009), "Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", en Víctor Manuel López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior*, 19-43. Madrid: Narcea.
- PIAGET, J. (1976). "La psicología". En PIAGET, W. MACKENZIE, P. LAZARFELD, *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*, 121-198. Madrid: Alianza.
- POMA CASTRO, N. Y GARCÍA CONDORI, F. (2024). "Estrategias productivas para la evaluación del aprendizaje de idiomas". *Revista, Ciencia Tecnología e Innovación*, 22, 341-350. Disponible en: <https://revistas.usfx.bo/index.php/rcti/article/view/876> (02/04/2025)
- RAFFINI, J.P (1993). *Winners without losers: Structures and Strategies for Increasing Student Motivation to Learn*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- REID, J. (1987). "The perceptual learning style preferences of FSL students", *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-111. En J. ARNOLD, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, 315-323. Madrid: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ, G. E IBARRA, M.S. (2011), *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, N. (2012). "La motivación del profesor. Un factor fundamental para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas". *Encuentro*, 21, 126-142.
- ROGERS, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- ROSENTHAL, R. Y JACOBSON, L. (1968). *Pígalión en la escuela*. Madrid: Morava.
- ROTTER, J.B. (1954). *Social learning and clinical Psychology*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- RUBIN, J. (1987). "Learner Strategies: theoretical assumptions, research history and typology". En A. WENDEN Y J. RUBIN (Ed.), *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, Hemel Hempstead.
- RYAN, R. Y DECI, E. (2000). "La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar". *American Psychologist by the American Psychological Association*, 55 (1), 68-78.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. (1990). "Inteligencia emocional". *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9 (3), 185-211.
- SANTROCK, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- SKINNER, B. F. (1971). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- STEVICK, E.W. (1996). *Memory, Meaning and Method: A View of Language Teaching*. Boston Massachusetts: Heinle and Heinle.
- STIPEK, D.J. (1984). "The development of achievement motivation". En R. AMES Y C. AMES,

- (Ed.), *Research on motivation in education (Vol. I): Student motivation*, 145-174. New York: Academic Press.
- TORRES RÍOS, L. (2015). *Estrategias metacognitivas de estimación del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en: [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106175/1/LTR\\_TESIS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106175/1/LTR_TESIS.pdf) (07/04/2025)
- TRECHERA, J. L. (2005). "Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?" Disponible en: <https://es.scribd.com/document/313309372/Saber-Motivar> (07/01/2025)
- TUDOR, I. (1997). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TURNER, J. C.; MEYER, D. K. y SCHWEINLE, A. (2003). "The importance of emotion in theories of motivation: empirical, methodological and theoretical considerations from a goal theory perspective". *International Journal of Educational Research*, 39, 375-393.
- VANDENBERGUE, R. y HUBERMAN, M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge University Press.
- VERDÍA LLEÓ, E. (2016). "La formación y competencias del profesorado de ELE". XXVI Congreso Internacional ASELE, 37-53. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7438653> (28/12/2024)
- \_\_\_ (2020). *Transformación de las conceptualizaciones de docentes. Aproximación sociocultural a un proceso de desarrollo profesional mediado*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=284459> (9/12/2024)
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VROOM, V.H. (1994). *Trabajo y motivación*. Natl Book Network.
- WEINER, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA. Sage.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_ (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del Constructivismo Social*. Madrid: Cambridge University Press.
- WLODKOWSKI, R.J. (1986). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- YAN, J. X., y HORWITZ, E. K. (2008). "Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China". *Language Learning*, 58, 151-183.