

A LUMNADO INMIGRANTE. FACTORES EMOCIONALES Y AFECTIVOS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

IMMIGRANT STUDENTS: EMOTIONAL AND AFFECTIVE FACTORS IN SPANISH LEARNING

Íñigo García Pérez

Diplomado en Educación Especial por el CES Don Bosco. Graduado en Educación Primaria con Mención en Educación Musical y Máster en Formación del Profesorado de español como Lengua Extranjera por la Universidad Católica de Murcia

Resumen

El objetivo general de este artículo es conocer, analizar y reflexionar sobre los distintos factores emocionales que entran en juego en relación con los alumnos inmigrantes que cursan español como lengua extranjera, además de qué variables afectivas se ponen de manifiesto a la hora de formarse en esta segunda lengua. También se indagará, desde una perspectiva general, sobre la realidad de esta enseñanza en nuestro país incluyendo claves sobre el papel que debe jugar el docente en esta realidad tan compleja.

Palabras clave: emociones, inmigrante, factores afectivos, español.

Abstract

The main objective of these pages is to know, analyze and reflect on the different emotional factors and affective variables that come into play in relation to immigrant students who study Spanish as a foreign language. It will also be analysed, from a general perspective, the situation of this particular teaching in our country, thus uncovering clues about the role that teachers must play in this complex reality.

Keywords: emotions, immigrant, affective factors, teaching.

Recibido: 27/07/2020

Aprobado: 01/02/2021

Enero-Junio 2021

ISSN: 1695-4297

páginas

5 - 34

Nº 22

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las Lenguas Extranjeras ha estado moderada por diferentes teorías de la enseñanza y del aprendizaje que han generado transformaciones metodológicas en los últimos tiempos (González-Peitedo y Rodríguez-López, 2017). En cualquier caso, la manera más eficaz de cómo conseguir esta enseñanza-aprendizaje sigue en pie a día de hoy. Es una actividad educativa compleja y específica que se enmarca en el campo de la didáctica de los idiomas (Villalba, 2010).

Durante muchos años, el estudio de la pedagogía en las segundas lenguas ha sido el centro de atención, partiendo de un énfasis conductista y renovándose para centrarse posteriormente en el aspecto cognitivo y finalmente profundar en el área afectiva (Pizarro y Josephy, 2010).

Ya, a principios del siglo XXI, a través del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en adelante MCER, en su capítulo 2.1, queda consolidado “un enfoque basado en la acción, teniendo en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social”. Contempla que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas, entre las que incluye las relaciones afectivas. También, este documento desarrolla un apartado sobre las competencias y las características del alumno, reflejando que “las distintas competencias del alumno están íntimamente relacionadas con las características de naturaleza cognitiva, afectiva y lingüística del alumno”.

Estudios sobre neurociencia demuestran que el cerebro procesa y consolida de manera más eficiente las experiencias asociadas a vivencias emocionalmente intensas. En una entrevista publicada en la revista *3.0 Educación* (2019), la psicóloga Ana Carballo apunta que la memoria implícita tiene que ver con aprendizajes emocionales y procedimentales, mucho más rígida, duradera y menos vulnerable que la memoria declarativa. Es por esto que el dominio afectivo y emocional puede tener mucha importancia en la enseñanza de ELE, remarcando tal y como afirman Oatley y Jenkins (1996, p. 122), “las emociones no son extras. Están en el centro mismo de la vida mental de los seres humanos”, y a día de hoy sabemos que pueden influir significativamente, o incluso de manera determinante, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

La enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE) al colectivo inmigrante en nuestro país, se ha venido desarrollando de manera ininterrumpida durante los últimos veinte años (Villalba y Hernández, 2008). Villalba y Hernández afirman que esta enseñanza se ha convertido en el quehacer diario de la mayoría de los centros educativos. A pesar de los medios y recursos para la atención de extranjeros aportados por las administraciones educativas, los cambios y avances no se han traducido en unos niveles más altos de efectividad en la labor educativa. Los centros se siguen enfrentando a los mismos problemas que hace años. Según Llorente (2015), la enseñanza del español para inmigrantes es un concepto socioeconómico

con un matiz estigmatizador y con una connotación negativa que se aleja del proceso enseñanza y aprendizaje.

Arnold (s. f.) afirma que la dimensión afectiva tiene que ver con elementos como emociones, sentimientos, creencias, actitudes, que influyen mucho en nuestro comportamiento y que tienen un papel muy importante en el proceso de aprendizaje.

Algunos autores han puesto de relieve que la dimensión emocional puede llegar a ser uno de los elementos que más influyen en el aprendizaje de lenguas. Como veremos, en ocasiones se ha comparado lo afectivo con lo cognitivo, como si fueran dos aspectos totalmente diferentes, pero los estudios en neuroeducación acentúan que ambos aspectos van de la mano en nuestro aprendizaje. Incluso, diversos estudios indican los cambios significativos que se pueden producir en nuestras aulas si tenemos en cuenta la dimensión afectiva. Parece lógico pensar que un ambiente positivo, lleva el cerebro al estado óptimo para el aprendizaje: menos ansiedad y más interés en lo que se aprende (Arnold, 2017).

Por lo tanto, la dimensión emocional va a jugar un papel determinante en la vida y en los logros de los estudiantes, independientemente del grupo cultural de origen.

2. LAS EMOCIONES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA L2

En las pedagogías tradicionales, se creía que los procesos de aprendizaje estaban principalmente influidos por aspectos externos al estudiante. Esta creencia influía directamente en el método de enseñanza elegido y en las conclusiones que se obtenían al analizar el éxito o el fracaso de un estudiante en el aprendizaje de una segunda lengua (en adelante L2), obviando en gran medida su dimensión afectiva y emocional. Más tarde, tal y como apunta Pizarro y Josephy (2010), se puso de manifiesto que los procesos cognitivos podían ser afectados de manera relevante por las emociones, por lo que se planteó un cambio de dirección, el aprendizaje era un proceso que seguía una dirección de adentro hacía afuera. Esto quiere decir que los estudiantes cuentan con factores externos e internos para desarrollar su potencial para un mejor aprendizaje de una L2.

Para que un estudiante tenga una mejor adquisición de los conocimientos, será fundamental su autoestima, confianza, empatía y su disposición positiva hacia el aprendizaje de un nuevo idioma (González y Villarrubia, 2011). Hace años que se habla de la importancia de los factores afectivos en la educación de manera general, y en las segundas lenguas en particular.

Antes de continuar, me gustaría destacar un aspecto importante señalado por Soler-Espiauba (2009). Según esta formadora no se pueden englobar sentimientos como la ansiedad, el miedo o la inseguridad

en el área de la afectividad. Su razón es que estos sentimientos tienen consecuencias negativas y lo propiamente afectivo, tiene una connotación positiva. Por este motivo, los factores afectivos son reemplazados por factores emocionales, ya que éstos permiten englobar todo tipo de sentimientos.

Para destacar la influencia del dominio emocional en el campo de la enseñanza de lenguas, Jane Arnold (2017, p. 14) cita al profesor Earl Stevick (1980) afirmando que:

El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula. Es decir, el éxito depende menos de las «cosas» y más de las «personas». (p. 4)

A día de hoy, se puede entender la faceta emocional como necesaria en el proceso enseñanza y aprendizaje ya que, además de la capacidad intelectual y los conocimientos, la conciencia y la capacidad que tiene el alumnado para gestionar y controlar sus propias emociones y sentimientos, la motivación con que afronta el proceso y las relaciones interpersonales, con independencia de sus características particulares, son aspectos determinantes en este proceso (Soriano y Ayala, 2008).

En este sentido, el MCER, en su apartado 5.1.3 contempla la importancia de estos aspectos emocionales para el aprendizaje, vinculados a “La competencia existencial”. Saber ser:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal y que comprenden: Las actitudes, las motivaciones, las creencias, los estilos cognitivos, los valores y los valores de personalidad, por ejemplo: introversión y extraversión, espontaneidad y autocontrol, miedo y vergüenza, seguridad en sí mismo y falta de seguridad, autoestima y falta de autoestima. (pp. 103-104)

Uno de los mayores referentes que ha tratado los diferentes aspectos que afectan al proceso de aprendizaje de una L2 es Stephen Krashen a través de su hipótesis del Filtro Afectivo. Krashen (1982) observa que el estado emocional de los alumnos actúa como un filtro que puede impedir o permitir la entrada de información para el aprendizaje del idioma. O, dicho de otra manera, es un conjunto de situaciones emocionales como estrés, miedo, desmotivación, angustia, falta de interés, etc., que funcionan como un muro que bloquea el aprendizaje lingüístico (González y Villarrubia, 2011). Esto conlleva que, cuanto más alto sea el filtro afectivo, más posibilidades de fracaso y en contraposición, un filtro afectivo bajo permitirá mayores niveles de adquisición de la segunda lengua (Xiaoyan Du, 2009).

Dentro de la hipótesis del Filtro Afectivo, Krashen abarca diferentes aspectos clave que influyen positiva o negativamente en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Esta teoría del Filtro

Afectivo realiza la necesidad de crear un ambiente óptimo en el aula, teniendo en cuenta la dimensión afectiva y los factores emocionales como la ansiedad, la motivación, la empatía, la autoestima o los estilos de aprendizaje (Soler-Espiauba, 2009).

En los siguientes apartados, detallaremos estos aspectos destacados por Krashen y algunos otros considerados determinantes en el aprendizaje de una L2.

2.1 Aspectos psicoafectivos que influyen en la adquisición de una L2

2.1.1 La motivación

Siguiendo a Gardner (citado en Pizarro y Josephy, 2010), define motivación como “el esfuerzo que una persona emplea para aprender la lengua, el deseo que esto conlleva y la satisfacción que éste experimenta durante dicha actividad”.

Es obvio pensar que una alta motivación permitirá alcanzar de manera más rápida y eficaz una segunda lengua. Y parece lógico que una enseñanza obligatoria tiene menos carácter motivador que una enseñanza voluntariamente elegida por diferentes razones personales (Soler-Espiauba, 2009).

Según Ramos Nieto (2011), “del conjunto de factores afectivos cuya influencia se relaciona tradicionalmente con el éxito en el aprendizaje de una lengua, la motivación representa uno de los componentes más determinantes del éxito o fracaso del rendimiento lingüístico”. Por esta determinación, desarrollaremos un apartado específico para abordar y profundizar más sobre la motivación.

2.1.2 La actitud

La actitud se trata de otra variable afectiva que es considerada componente de la motivación, junto con el deseo y el esfuerzo que se realiza para conseguir el objetivo (Gardner, 1993).

Según la definición extraída del Diccionario de la Real Academia de la Lengua, actitud es la disposición de ánimo manifestada de algún modo. Esta definición parece que está relacionada directamente con el aprendizaje de una segunda lengua. Podemos extraer que quienes manifiesten una actitud receptiva, lograrán un progreso mayor y más efectivo que aquellos cuya actitud sea negativa. También la actitud está estrechamente relacionada con el compromiso, factor que influirá también en el progreso. Y por supuesto, la actitud influirá en la participación en clase. Así, los estudiantes con una participación activa pueden obtener mejores resultados (Pizarro y Chacón, 2010).

Aprender una segunda lengua no solo implica alcanzar competencias lingüísticas. También supone asumir nuevos roles socioculturales. En consecuencia, un aspecto relevante en el estudio de un idioma es la actitud que manifiesta el educando ya que incide en su disposición hacia el aprendizaje (Lirio y Morales, 2012).

2.1.3 Autoestima

Además de la motivación y la actitud, el MCER también contempla dentro de los factores afectivos la autoestima. Lo refleja haciendo alusión a cómo una imagen positiva de uno mismo permite al alumno tener la suficiente seguridad en sí mismo como para insistir hasta alcanzar con éxito la realización de una tarea.

Para Soler-Espiauba (2009), trabajar la autoestima en el aula es:

Animar a los alumnos a alcanzar su potencial y a liberarse de emociones negativas, siendo particularmente importante este trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes, que, al hallarse lejos de sus referentes culturales y familiares, han visto su autoestima afectada en muchos aspectos de la vida social. (p. 825)

2.1.4 Ansiedad

MacIntyre y Gardner (1944), en su enfoque para el aprendizaje de una segunda lengua, indican que “la ansiedad es la aprehensión o miedo experimentado cuando una situación requiere el uso de una segunda lengua en la cual el individuo no es completamente competente”.

Al igual que en la motivación, la necesidad de aprender una L2 no siempre es decisión del propio estudiante. Este aprendizaje, y especialmente en una situación de inmigración, muestra las tensiones que refleja el sujeto en su vida cotidiana. En este contexto “es muy probable que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, si el ambiente del aula no es emocionalmente seguro” (Arnold y Brown, 2000, pp. 26--27). “La ansiedad puede manifestarse como un episodio de temor en el aula cuando el alumno tiene que expresarse en la L2” (López Fernández, 2004, p. 17).

En este proceso de aprendizaje, Pizarro y Chacón (2010) señalan tres tipos de ansiedad que son clave para entender cómo puede influir en el aprendizaje de una segunda lengua:

1. **Aprehensión comunicativa.** Definida por McCroskey (citado en Pizarro y Chacón, 2010) como “un nivel individual de miedo o ansiedad que se asocia a la comunicación real o anticipada que se tiene con otra persona o grupo de personas”. En ocasiones, alumnos muestran habilidades y deseo para interactuar, pero su proceso de verbalización se ve obstaculizado por sus rasgos propios de personalidad como la tranquilidad, la timidez y la reticencia.

2. Prueba de la ansiedad. Se trata de la ansiedad ante una prueba, como condición psicológica en la cual alguien experimenta angustia antes, durante, o después de realizar un examen u otra prueba que requiera una evaluación. Aspectos como la falta de confianza, el temor al fracaso y pensamientos negativos relacionados, pueden ser detonantes para experimentar ansiedad ante una prueba (Pizarro y Chacón, 2010).

3. El miedo a la evaluación negativa. Fue definida por Watson y Friend (1969) como la aprensión ante la evaluación de los demás, la angustia a las evaluaciones negativas, la evitación de las situaciones de evaluación, y las expectativas de que otras personas evalúen negativamente a uno mismo. Este temor constante hace que se genere un alto nivel de ansiedad en el aprendizaje de la lengua, lo cual se traduce en una inadecuada competencia lingüística (Pizarro y Chacón, 2010).

2.1.5 Estilos de aprendizaje

Debemos tener en cuenta algo tan esencial como los diferentes estilos de aprendizaje y las diferentes formas de aprender que tienen las personas. Estas diversas maneras, traducidas en diferentes inteligencias, desarrolladas en el punto 2.3, están vinculadas a cómo percibimos y procesamos los estímulos que recibimos por los diferentes canales: visual, auditivo y cinético.

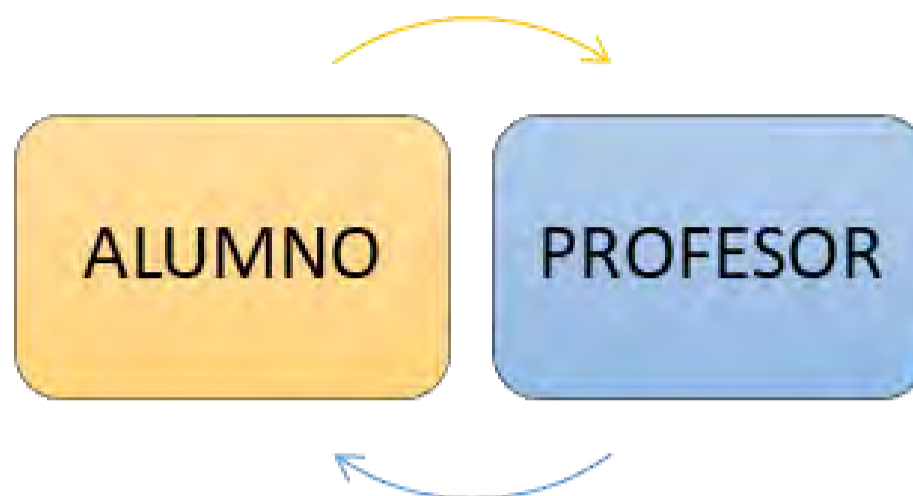
“Cuando se tienen en cuenta en el aula las diferentes maneras de aprender del alumnado, los profesores sitúan a los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje” (Arnold y Fonseca 2004, p. 125). Hacer uso de múltiples actividades para tener en cuenta estos estilos de aprendizaje puede reducir la monotonía y el aburrimiento, fomentando así la motivación en los estudiantes.

2.1.6 Compasión

Me gustaría reflejar en este apartado este aspecto evidenciado por Robinson (2015) en su libro *Escuelas Creativas*. Habla de la compasión como una competencia relevante para alcanzar los fines básicos de la educación. Robinson la define como la capacidad de ponerse en la piel de otras personas y actuar en consecuencia. Parece ser que la compasión se inicia cuando reconocemos las emociones ajenas en nosotros mismos y reflexionamos sobre cómo nos sentiríamos en las mismas circunstancias.

Figura 1

Relación emocional



La carencia de compasión en el entorno origina y aviva conflictos de diversas características, pero en relación al tema que nos ocupa, su falta potencia conflictos culturales, exclusión social, maltrato emocional y prejuicios basados en el origen étnico, entre otros.

No podemos pasar por alto la carga empática de esta competencia que incluso debe darse de manera bidireccional entre docentes y discentes para una correcta canalización emocional.

2.2 El alcance de la motivación

Siguiendo el hilo del punto anterior sobre motivación, el aprendizaje de una segunda lengua requiere asimilación, persistencia, esfuerzo intelectual sostenido y dedicación, conductas que no se manifiestan si se está desmotivado (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

Una reflexión interesante que aportan Medrano y Pérez (2010) sobre diferentes estudios llevados a cabo, es que:

Los individuos que presentan un alto grado de motivación se caracterizan por progresar adecuadamente en sus metas académicas, poseer elevadas creencias acerca de sus capacidades para lograr un buen rendimiento en las tareas, desarrollar expectativas positivas respecto a la vida académica constatando la existencia de apoyo social para alcanzar sus objetivos educativos.

Así mismo, Liuoliené y Metiüniené (2006) sostienen la importancia de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua ya que cuanta más motivación, mayor aprendizaje autónomo. Esto nos conduce a valorar la dimensión afectiva como un factor que incide notablemente en la adquisición de los contenidos (Bernaus y Gardner, 2008).

Es imprescindible generar un ambiente vinculado a los sentimientos y pensamientos positivos, lógicamente por parte del docente y del propio grupo, y así propiciar el factor afectivo y, en consecuencia, el motivacional. Por tanto, se hace necesario que el docente conozca los diferentes tipos de motivaciones de su alumnado, con el fin de aplicar una enseñanza individualizada que permita alcanzar resultados positivos (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

Dicho esto, se pueden considerar que en el campo de las lenguas extranjeras se manejan cuatro tipos de motivación (Tragant y Muñoz, 2000). A saber:

- La motivación intrínseca. Orientada al conocimiento. Provoca satisfacción por el logro y participa de las actividades para superarse a sí mismo. Esta motivación está centrada en el proceso más que en el producto. El alumno disfruta con los retos personales, presentando una actitud competitiva y experimentando sensaciones positivas en la realización de actividades. Permite la adquisición de cotas elevadas de dominio lingüístico (Gardner y Lambert, 1972) y parece beneficiar la conservación de la información en la memoria a largo plazo (Brown, 1990).
- La motivación extrínseca. Se corresponde con conductas que se realizan para satisfacer demandas exteriores y así obtener un premio o evitar un castigo. El fin del estudiante es la aprobación exterior, lo cual se traduce en una baja autonomía, baja autoestima e inseguridad. Buscan reconocimiento social y presentan excesiva dependencia para afrontar problemas y tomar decisiones.
- La motivación integradora o sociocultural. El aprendiente de una segunda lengua se interesa por la lengua meta y está dispuesto a ser partícipe del contexto social que le rodea. Esta motivación posee una gran carga positiva y enriquecedora para el aprendizaje de una segunda lengua (Gardner y Lambert, 1972).
- La motivación instrumental. Relacionada con el deseo práctico de conseguir un objetivo o alcanzar un mayor reconocimiento profesional. Se da por el deseo de superar un examen, viajar, estudiar en el extranjero o interactuar con otros. Esta motivación implica aspectos negativos para la adquisición del idioma (Gardner y Lambert, 1972).

Siguiendo la tipología de la motivación de Vallerand (1997), añade un tipo más a la clasificación ya expuesta, la desmotivación. Está caracterizada por la percepción de falta de control de las situaciones. Siente que el éxito o fracaso no depende de ellos, por lo tanto, existe una gran probabilidad de abandono de la actividad. Dicho desinterés provoca bajo rendimiento lingüístico, siendo obstáculo para el desarrollo de capacidades y competencias. Incluso, si los alumnos asocian de manera repetida el aprendizaje a sentimientos de

fracaso, se podría inducir un fenómeno que en psicología se denomina indefensión aprendida (Carballo, 2019).

Parece correcto pensar, y así lo señalan diferentes investigaciones, que la motivación intrínseca conduce a resultados positivos, mientras que la motivación extrínseca puede tener aspectos negativos relacionados con la influencia exterior.

Podemos concluir afirmando que la motivación incita a los individuos a comenzar el aprendizaje de una segunda lengua, incidiendo en que la conducta se mantenga en el tiempo y permanezca constante ante la adversidad (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

2.3 Inteligencia emocional

Para entender el significado de inteligencia emocional es interesante conocer la teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples. Según Gardner (2001), podemos distinguir diferentes tipos de inteligencia formal. Estas son la musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista y la existencial. Parece ser que un individuo puede ser considerado inteligente en alguna de estas áreas, y no tiene por qué serlo necesariamente en todas.

Desde esta teoría, nos interesa centrarnos en la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. La inteligencia interpersonal consiste en relacionarse y comprender a los demás. También abarca la capacidad para percibir las emociones en otras personas. Y la inteligencia intrapersonal hace referencia a la capacidad de relacionarnos con nosotros mismos, a la autocomprensión, a valorar nuestras acciones, regular la vida emocional y entender lo que sentimos.

Estas dos inteligencias son usadas por Goleman (1996) para definir su teoría sobre la inteligencia emocional. La inteligencia emocional según Goleman incluye dos amplias competencias emocionales a nivel personal y a nivel social. Ambas recogen cinco dimensiones propias de dicha inteligencia, destacando las siguientes competencias:

1. Autoconciencia. Hace referencia a identificar y comprender las propias fortalezas y debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que estas tienen en los demás.
2. Autorregulación. Se refiere a la capacidad de manejar los propios estados de ánimo e impulsos. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades para afrontar situaciones de riesgo, etc. son componentes importantes de la autorregulación (Bisquerra, 2007).

3. Motivación. Está íntimamente relacionada con la emoción. Este concepto ha sido desarrollado en el apartado anterior.

4. Empatía. Es la habilidad para ponerse en el lugar del otro para entender sus necesidades, sentimientos y problemas.

5. Habilidades socioemocionales. Pretenden impulsar en los demás, respuestas deseables. Implica saber escuchar, elaborar mensajes, negociar y resolver conflictos, potenciar relaciones interpersonales dentro de un grupo o saber alcanzar metas compartidas.

Además, Goleman explica cómo la inteligencia emocional puede ser fomentada y fortalecida en todos nosotros y cómo la falta de la misma, puede influir en el intelecto o incluso arruinar una carrera. González y Villarubia (2011) sintetizan esta teoría sobre la inteligencia emocional de Goleman demostrando que:

La inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal.

En este sentido, es posible plantear que la consideración de la inteligencia emocional en la clase de español guarda una estrecha relación con la teoría del filtro afectivo de Krashen anteriormente citado, ya que puede contribuir a que el filtro afectivo permanezca bajo y a que no se propicien barreras emocionales que obstaculicen el aprendizaje. Que un estudiante sea capaz de gestionar sus propias competencias emocionales va a permitir tolerar las presiones y frustraciones, a mejorar la capacidad de trabajo en equipo y al desarrollo de una actitud empática y social a la par que positiva, para el desarrollo personal y académico. Tampoco podemos olvidar que esta gestión hará consciente al alumno para reconocer las emociones o sentimientos que le impide desarrollar el conocimiento que sí tiene.

Según todo lo expuesto hasta ahora, parece que debemos tener en cuenta esta teoría para plantearnos la gestión del proceso enseñanza y aprendizaje y así potenciar el aspecto emocional de los estudiantes como elemento imprescindible en el aprendizaje de una L2.

3. INMIGRACIÓN E INMIGRANTES, POBLACIÓN EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

El Diccionario de la R. A. E. define inmigrar dicho de una persona como “Llegar a un país extranjero para radicarse en él”. Sin embargo, esta terminología esconde tras de sí sentimientos, prejuicios, ideas, valores y opiniones que da lugar a numerosos estudios y teorías (Rubio, 2008).

Como hemos comentado, ha existido un desarrollo evidente en el tiempo en cuanto a la enseñanza de lenguas a inmigrantes. Estos cambios eran difíciles de prever en sus comienzos y nos sitúan muy por delante de muchos países de nuestro entorno (Villalba y Hernández, 2008). Pese a esto, existen problemas y dificultades derivados de la consideración social sobre la inmigración y sobre el propio inmigrante. Se podría decir que:

El término inmigración lo contamina todo, pues junto a él aparecen asociados un amplio conjunto de estereotipos que condicionan nuestra aproximación al tema. Es el caso de la relación que establecemos entre inmigración, pobreza y dificultades económicas que actúa como desencadenante de otras relaciones igualmente arbitrarias: analfabetismo, escasa preparación académica, conflictividad... (Villalba y Hernández, 2006, p. 163).

Como ocurre con otros colectivos desfavorecidos, resulta muy popular pensar que la inmigración es fruto de la pobreza y el inmigrante es alguien que carece de lo más básico. De este modo, a pesar de que, a día de hoy, la enseñanza en este campo ha tenido un desarrollo notable hasta su consolidación, sigue persistiendo un tratamiento asistencial y compensatorio en cuanto a las actuaciones educativas (Villalba y Hernández, 2008). Villalba (2010) desglosa estos tratamientos exponiendo que:

- Este tratamiento existencial está orientado a paliar el desconocimiento de destrezas sociales, los problemas de adaptación y de desarrollo profesional. También afirma que existen otros aspectos que contribuyen a consolidar este carácter asistencial como son, los recursos económicos, las condiciones de vivienda o de trabajo.
- Las actuaciones educativas están marcadas por ese carácter compensatorio, como resultado de considerar que la población inmigrante tiene una formación muy baja con predominio de analfabetos o con estudios primarios incompletos.

Por otro lado, existe la creencia de que, a los adultos inmigrantes les basta un conocimiento del idioma básico para su vida diaria, o la idea de que, para enseñar lengua a inmigrantes, es suficiente con que el docente sea nativo (Villalba, 2010). Incluso Ogbu (1978), denominaba casta minoritaria al colectivo inmigrante en su dimensión formativa. Esto se traducía en un grupo de individuos que, con independencia de donde hayan nacido, es considerado siempre como inferior. También Pallaud (1992) se refería a los inmigrantes como sujetos incompletos definidos por lo que no son, no tienen o no saben.

Dicho esto, y poniéndolo en sintonía con el tema que nos ocupa, Bericat (2018), sostiene que las personas inmigrantes son grupos sociales frecuentemente discriminados por la población local en función de diferentes variables, pero además se enfrentan a su propia vulnerabilidad interior. Bericat también afirma que existen datos que ponen en evidencia que “cuanto mayor sea el grado de discriminación y exclusión social que sufran las personas inmigrantes, mayor será su exclusión emocional de la felicidad”.

En consecuencia, se piensa que el inmigrante presenta múltiples carencias en diferentes ámbitos: social, educativo, laboral, personal... A nivel general, lo que sabemos realmente de los inmigrantes y sus circunstancias concretas se basan en concepciones sociales asociadas a estereotipos que en muchos casos apenas tienen una base real. La idea que se tiene del inmigrante y de la inmigración suele ser bastante incompleta, pues se construye a partir de experiencias personales muy limitadas o por las informaciones parciales que transmiten los medios de comunicación (Collantes, 2006).

4. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES

4.1 Realidad de la enseñanza de español a inmigrantes adultos

Teniendo en cuenta las consideraciones del punto anterior, Villalba y Hernández (2006) contemplan dos ideas centrales que marcan la didáctica del español para inmigrantes. Estas dos ideas nos pueden aportar, a nivel general, un punto de partida para entender cómo se encuentra la realidad de la enseñanza del español a inmigrantes adultos en nuestro país. A saber:

- 1.** La enseñanza del español se entiende como una más de las múltiples carencias educativas que acompañan al inmigrante. Por tanto, no ocupa el lugar destacado que le corresponde, lo que se traduce, entre otras medidas, en la escasa formación y selección del profesorado, en las bajas exigencias de los programas, en los materiales y medios técnicos...
- 2.** Existe un amplio convencimiento de que la enseñanza de español para inmigrantes apenas guarda relación con las enseñanzas de idiomas ya que se trata como algo distinto. Este convencimiento también ha contribuido a la difusión de esta idea en la actuación de numerosos profesionales del español que, se han mantenido a una prudente distancia argumentando el desconocimiento que tienen los aprendices y las circunstancias en que se desarrolla dicho aprendizaje.

Para desarrollar este punto un poco más en profundidad, nos vamos a apoyar en un estudio realizado por la doctora Carmen Hernández González de la Universidad de Valladolid, expuesto en el artículo de Fernández-Merino (2013), Diálogo sobre la realidad de la enseñanza de español a inmigrantes adultos. Este estudio intenta evidenciar los diferentes aspectos que entran en juego en esta realidad y de qué manera impactan en la situación real de la enseñanza de español para inmigrantes adultos en la comunidad autónoma de Castilla y León. Esta muestra nos puede hacer reflexionar sobre la realidad en cuanto a la enseñanza de español para inmigrantes y extrapolarlo a la temática emocional que nos ocupa en este TFM.

- **La docencia.** Parece que la labor de docencia se realiza principalmente desde asociaciones y/u organizaciones, aunque también juegan un papel importante los centros de educación para adultos, aunque en la mayoría de casos, estos centros no gozan de carácter oficial.

En muchas ocasiones, la metodología llevada a cabo es propia, adaptada a la realidad del centro y/o del grupo y en ocasiones, personalizada. Algunos centros incluso poseen su propio manual de enseñanza.

- **Docentes.** Según el estudio, existe un porcentaje alto de docentes contratados (45%), un porcentaje destacado de docentes voluntarios (32%) y una opción mixta (23%) en realidades donde cubrir la docencia se hace insuficiente.

Otro dato interesante es que tan solo un 10% tiene formación específica para enseñar español. El mayor grupo se encuentra en docentes formados en Magisterio, con un gran número de profesores jubilados haciendo labores de voluntariado.

En Centros de Educación para Adultos, son docentes formados en Magisterio los que enseñan español para inmigrantes, aunque dentro de este grupo existen docentes con mucha experiencia en este ámbito y otros con poca o ninguna experiencia que reciben la tarea de enseñar español para completar su horario.

- **Ratio alumnos inmigrantes.** Parece complicado calcular el número de alumnos de los centros ya que existe una diferencia sustancial entre los matriculados y aquellos que asisten regularmente a clase. También existen diferencias entre centros, algunos con una gran capacidad de atención al alumnado y otros que simplemente se van adaptando a las necesidades puntuales del entorno.

El número de alumnos que asisten durante el curso escolar supera en muchos casos los cien alumnos, aunque estos no coincidan en el tiempo por razones de trabajo, personales o viajes.

- **Nacionalidad.** La nacionalidad va a depender del planteamiento de la asociación. Por ejemplo, en pisos de acogida, la nacionalidad subsahariana o marroquí es elevada. Parece que en los centros el perfil se inclina más por alumnos de Europa del Este. En relación a asiáticos y pakistaníes, su representación viene marcada por núcleos migracionales en ciudades concretas.

Alumnos del resto de Europa o de América del Norte es anecdótica.

- **Organización de grupos.** Los grupos se organizan principalmente por niveles, pero la flexibilidad es notable según la conveniencia del alumno, marcada por su realidad y sus necesidades. También la estabilidad de los grupos es complicada debido a la asistencia irregular de los alumnos y a la aparición de nuevos estudiantes, tal y como se refleja en el siguiente punto.

- **Principales dificultades.** Las ideas más repetidas en una encuesta dirigida a los educadores, en relación a las principales dificultades fueron:
 - Asistencia. Las situaciones personales conllevan que los alumnos no pasen temporadas largas y aparezcan estudiantes nuevos constantemente, lo que dificulta seguir una programación y la unidad de grupo.
 - Niveles y ritmos muy diferentes de aprendizaje que requieren mucha atención individualizada.
 - Escolarización mínima en sus países de origen. Esto se traduce en falta de trabajo y constancia en el estudio.
 - Analfabetismo en la lengua materna que se hace visible en el aprendizaje de la segunda lengua.

La responsabilidad de investigadores y profesionales de la docencia es mejorar esta realidad que requiere de nuestra preocupación y conocimiento. Es indudable pensar que todos estos apartados llevan implícito un aspecto emocional que impacta de manera directa en los alumnos y por supuesto, en los docentes.

4.2 Situación de los inmigrantes de cara al aprendizaje

Para conocer la realidad particular de los alumnos en relación al estudio de la segunda lengua, Schuman (1976) subraya un concepto interesante denominado distancia sociocultural. Schuman plantea este concepto para “referirse a unos parámetros que favorecerían una situación ideal para el aprendizaje lingüístico: a menor distancia social, más facilidad para el aprendizaje”.

Veamos de manera más detallada estos parámetros que incidirán directamente en aspectos clave a nivel emocional y que influirán, positiva o negativamente, en la adquisición de una segunda lengua.

- **Relación entre los grupos de hablantes.** Schuman distingue tres formas de relación entre el grupo de aprendientes y el grupo de hablantes de la lengua meta. Éstas sería la dominación, la no dominación o situación de igualdad y la subordinación. Podemos deducir que la relación ideal sería la de no dominación para potenciar un clima emocional positivo.
- **Adaptación a la sociedad de acogida.** En este apartado distinguimos:
 - **Preservación:** rechazo a los patrones culturales de la sociedad de acogida.
 - **Aculturación:** adaptación en público y el mantenimiento en privado.
 - **Asimilación:** abandono de patrones culturales propios.

Existen diferentes teorías sobre cuál es la situación ideal para el aprendizaje. La situación óptima para Schuman es la asimilación, en cambio Aubert et ál (2008) aboga por todo lo contrario.

En cualquier caso, parece que la lejanía cultural supone un problema importante de adaptación en la sociedad de acogida.

- **Situación de aislamiento.** Se produce cuando no existe un contacto regular con la sociedad de acogida debido a la concentración de inmigrantes en los mismos barrios. Obviamente, un aprendizaje positivo debe carecer de este aislamiento, aunque la percepción de los docentes en un 61% refleja que los estudiantes suelen permanecer aislados de la lengua meta.
- **Necesidades comunicativas.** Schuman afirma que para que exista una situación ideal para el aprendizaje, se deben producir intercambios comunicativos reales (trabajo, compras, amistades...) con la sociedad de acogida.
- **La cercanía cultural.** Para Schuman, a mayor cercanía con la sociedad de acogida, mayor facilidad para el aprendizaje. El estudio señalado en el punto anterior, refleja que los aspectos que más condicionan esta cercanía son las diferencias en el tratamiento de hombres y mujeres, la autoestima y motivación en el estudio, la religión, las diferencias en la formación previa o la falta de escolarización.
- **Existencia de estereotipos.** La distancia sociocultural también se verá afectada por la existencia o no, y en que grado se manifiestan los estereotipos entre ambas culturas.
- **Permanencia en el país de acogida.** Schuman también señala este elemento como clave para prolongar el contacto con la sociedad de acogida y favorecer el aprendizaje.

5. PAPEL DEL PROFESOR DE ELE CON ALUMNOS INMIGRANTES

Entre las diferentes competencias clave que deben caracterizar al profesor de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2012), destacamos la competencia relacionada con gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.

Además de conocer las suyas propias, es fundamental que el personal docente conozca las competencias emocionales de los discentes antes de llevar a cabo el proceso enseñanza y aprendizaje. Numerosos estudios ponen en relieve la importancia de los sentimientos y de las emociones para edificar el aprendizaje y para favorecer el desarrollo personal y social. Para intervenir, lo primero que debe hacer el profesorado

es diagnosticar las competencias emocionales del alumnado. Este diagnóstico llevará al profesor a priorizar aquellas competencias más deficientes, sin olvidar una acción global en todas ellas (Soriano y Osorio, 2008).

Tal y como afirman González-Peiteado y Rodríguez-López (2017), parece que no es suficiente con que los docentes adquieran las competencias académicas pertinentes para la enseñanza del español, sino que también debe adquirir un nivel de compromiso con las líneas pedagógicas que fomenten entre otros aspectos la motivación. Esto se traduce en una concepción del docente como agente motivador y promotor de situaciones innovadoras.

Diversos estudios señalan en este sentido que el clima en el aula y el estilo docente incide directamente en el nivel de motivación intrínseca (Wijnia et al., 2011).

Estimular y mantener en el tiempo la motivación del alumnado es responsabilidad del docente, así como un reto que juega un papel fundamental en el que hacer diario. Pero no debemos olvidar un detalle importante, esto se conseguirá en la medida en la cual el docente este implicado y motivado en el propio ejercicio de su profesión (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

Aquí nos encontramos con una reflexión interesante de Llorente (2015) que afecta directamente al profesorado:

La enseñanza del español para inmigrantes es un concepto con connotaciones implícitas negativas que se alejan del proceso enseñanza y aprendizaje. Se observa la creencia generalizada de que las instituciones que ofrecen la enseñanza de una L2 realizan una actividad marginal, improvisada y provisional con falta de currículum específico, profesorado con gran movilidad y escasa formación docente y carencia de materiales didácticos.

5.1 Eje profesor-estudiante

Como hemos ido desgranando, la relación entre las emociones, la adquisición de conocimientos y la motivación debe despertar la reflexión y la consciencia de los docentes, y darse cuenta que este trinomio es necesario para conseguir mejores resultados en el aula de ELE con población inmigrante.

Bisquerra y Filella (2003) en su artículo Educación emocional y medios de comunicación, manifiestan que “Las emociones desencadenan una acción, por lo tanto, constituyen una motivación para hacer algo, ahora bien, reaccionamos emocionalmente solamente cuando la situación es importante para nosotros, para nuestros objetivos personales”.

En una clase de ELE, donde se debe combinar motivación y emoción, aparece la figura del docente en mayúsculas. Por lo tanto, el camino debería estar claro, estimular emociones positivas para motivar a los estudiantes. Cuando algo gusta, motiva, y cuando motiva, empuja a continuar. Como hemos señalado en el apartado 2.3.1, continuar en las clases de español es una variable problemática en las clases dirigidas al colectivo inmigrante.

Durante el aprendizaje, el profesor se convierte en un referente en cuanto a actitudes, emociones, sentimientos y comportamientos. Es decir, “el docente se convierte consciente o inconscientemente, en un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo” (Bisquerra y Filella, 2003).

En el caso de la enseñanza de ELE, la interacción profesor-alumno se produce normalmente en un espacio socio-emocional adulto, por lo que la emotividad y afectividad se convierten en un contexto de intercambio, donde el profesor adquiere un papel de mediador, formador y educador afectivo que fomentan el aprendizaje de la lengua y la cultura (González y Villarrubia, 2011).

Para profundizar un poco más en esta interacción, vamos a recurrir a un cuestionario realizado en una investigación entre estudiantes de una L2 en la Universidad Nacional de Heredia (Costa Rica), reflejado en el artículo de Pizarro y Chacón (2010). El estudio trataba de identificar factores que marcaban la diferencia entre un proceso de aprendizaje positivo y un proceso de aprendizaje negativo. Entre los factores que más nos interesa en este caso se encontraba la relación profesor y alumno.

Los cuestionarios proporcionaron respuestas que revelaron información clave para entender cómo el filtro afectivo y todos los aspectos que lo rodean, interfieren negativamente en el proceso de aprendizaje de una L2.

5.1.1 Interacción profesor-estudiante

En relación a esta interacción, los estudiantes identificaron factores que deben predominar en dicha interacción. Factores como la seguridad, la confianza, la comodidad al interactuar, las buenas relaciones interpersonales, la existencia de un proceso de diálogo, el apoyo por parte del docente, un ambiente armónico y dinámico, y el papel del profesor como facilitador o modelo inciden favorablemente en hacer de este proceso productivo y enriquecedor.

En relación al papel del profesor como facilitador, me gustaría quedarme con la cita de Underhill (2000, p. 3) donde:

Otorga el calificativo de facilitador al profesor que, además de conocer el español y la metodología de la enseñanza, sabe “generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad”. Este facilitador es sensible al dentro y entre de las personas en el aula. Y, consecuentemente, el trabajo de este facilitador consistirá en reducir lo más posible los factores negativos y estimular los positivos.

5.1.2 Entorno de enseñanza

Se identificaron aspectos del entorno como un ambiente tenso, una inapropiada actitud del profesor hacia los estudiantes, un ambiente incómodo, rasgos personales del estudiante, el ruido en la clase, el no empleo de la lengua meta en la clase, clases poco productivas e interesantes, falta de motivación por parte del estudiante, y un escaso conocimiento del tema por parte del docente. Dichos aspectos afectaron negativamente a la dimensión emocional y por tanto a la adquisición de la L2.

5.1.3 Rasgos de la personalidad de un profesor

En esta cuestión se aclara cómo los rasgos de la personalidad pueden afectar el proceso de aprendizaje. Los aspectos que mejor competen al perfil del profesor son ser profesionales, tener una visión humanista del proceso de aprendizaje, utilizar estrategias metodológicas más productivas y menos rígidas en contraposición a ser tercos y amargados, mostrar poca disciplina y responsabilidad, imponer barreras entre el estudiante y el docente, realizar clases monótonas, no elaborar planeamientos, o ser poco dinámicos y tradicionalistas en sus estrategias. El predominio de estos últimos aspectos puede establecer barreras que incrementen el Filtro Afectivo e impidan el buen desarrollo humano y académico.

5.1.4 Situaciones negativas

Esta cuestión se refiere al modo en que una situación negativa en la clase afecta el desarrollo académico del estudiante. Aspectos como los conflictos entre estudiante y profesor, el escaso interés hacia los estudiantes, comentarios negativos, restricción a defender su posición o comentario por parte de los estudiantes, faltas de respeto entre compañeros sin que el docente interfiera y redirija el problema, dirigirse a un estudiante en una forma grosera, una evaluación deficiente y subjetiva, la poca noción a la existencia de diferentes estilos y/o cómo diferenciarlos inciden en que el estudiante se sienta intimidado por el docente y el entorno no sea el más adecuado. Por lo tanto, la desmotivación, la baja autoestima, la desconsideración hacia los demás y el poco deseo de aprender imperarán en el día a día de la clase.

5.1.5 Sexo del profesor

En este apartado se señalaba si el sexo del profesor influía de manera positiva o negativa en el proceso de aprendizaje. Aparecen aspectos curiosos como un mayor beneficio si el docente es una mujer por adquirir un rol maternalista, y un rol machista por parte del docente hombre. Afortunadamente, la mayoría de los estudiantes consideraron que este aspecto no influía de manera relevante en el proceso de aprendizaje y se inclinaron en pensar que lo realmente importante es cómo el profesor influye en la vida de un estudiante, cómo se comporta dentro y fuera de la clase, el conocimiento que este tenga del tema discutido en el curso, y el respeto demostrado a los estudiantes.

5.2 Efecto Pigmalión

Muchas de las dificultades señaladas anteriormente son fruto del desconocimiento del profesor sobre los estudiantes, lo que se traduce en inadecuadas expectativas sobre ellos. Es indudable que cada ser humano cuenta con un potencial natural, integrado por habilidades y destrezas. Cuando este potencial natural es descubierto a tiempo, los individuos tienen grandes posibilidades de convertirse en personas exitosas, sin ser necesariamente estudiantes que alcancen las máximas puntuaciones en el ámbito académico (García Vargas, 2015).

El efecto Pigmalión requiere de tres aspectos: creer firmemente en un hecho, tener la expectativa de que se va a cumplir y acompañar con mensajes que animen su consecución (Sánchez Hernández, M. y López Fernández, M. 2005).

Asimismo, tal y como refleja García Vargas (2015), conocemos al efecto Pigmalión, como la profecía de autorrealización. Dicha profecía puede tener un origen tanto externo, cuando en este caso, los docentes depositan creencias sobre la mente del individuo; e interno, cuando el mismo individuo se crea su propia creencia acerca del futuro de su trayectoria, ya sea esta creencia de carácter positivo o negativo.

Dicho esto, una de las funciones del docente, es la de crear expectativas positivas, creyendo en ellas y transmitiéndolas para convertirlo en un poderoso estímulo para los alumnos.

Siguiendo a García Vargas (2015), podemos destacar los problemas típicos que experimentan los alumnos que carecen del efecto Pigmalión: Desánimo, desmotivación, apatía, negatividad, baja autoestima o problemas familiares. No podemos negar que este tipo de problemas tendrán una incidencia muy directa en el espectro emocional de los alumnos con el perfil planteado.

Seguendo a García Vargas (2015), podemos destacar los problemas típicos que experimentan los alumnos que carecen del efecto Pigmalión: Desánimo, desmotivación, apatía, negatividad, baja autoestima o problemas familiares. No podemos negar que este tipo de problemas tendrán una incidencia muy directa en el espectro emocional de los alumnos con el perfil planteado.

Para combatir estos problemas, García Vargas recomienda a los docentes realizar cada una de las fases del proceso que se presenta a continuación:

Detectar quiénes son los alumnos que experimentan problemas de motivación y autoestima.

- Acercarse a ellos con empatía para lograr obtener su confianza.
- Explicarles cuál es la finalidad de querer ayudarlos.
- Ofrecerles ejemplos de personas que han logrado superarse.
- Aplicar el efecto Pigmalión en ellos. Aplicando este efecto, se lograrán los siguientes resultados:
 - La aceptación del alumno.
 - Que el alumno consiga tener fe en sí mismo y actúe con voluntad.
 - Confianza del alumno en su profesor.
 - Que el alumno sea capaz de realizar acuerdos con sus profesores, compañeros y todos aquellos que le rodean.
 - Retroalimentar: que el alumno que ha pasado por el efecto Pigmalión, ayude a la aplicación de éste en personas que lo necesiten.

En el ámbito de la educación en general y de la enseñanza de español en particular, cada docente puede llegar a convertirse en un Pigmalión, siempre y cuando reflexione y aplique las técnicas adecuadas para su consecución.

6. CONCLUSIONES

La exposición de las diferentes ideas planteadas en este artículo nos puede ayudar a realizar un análisis sobre las dificultades que existen a nivel emocional en este tipo de enseñanza, sobre las posibilidades que se desprenden, las necesidades reales y cómo se está dando respuesta.

A pesar del gran avance en este campo, en ocasiones se generan grandes dificultades en la forma de entender la afectividad y la gestión de las emociones como parte integrante del proceso. Incluso, los propios participantes del proceso pueden dificultar en cierta medida el aprendizaje de la segunda lengua al estar sometidos por programas y manuales y por no poseer la formación adecuada para enfrentarse a este tipo de docencia y mucho menos, para enfrentarse a la gestión emocional propia y de los estudiantes.

A nivel general, podemos entender que la enseñanza del español a inmigrantes parece que se encuentra en una situación incierta. La situación es frágil y las soluciones del día a día parece que parten en muchos casos de la inmediatez circunstancial y no de la reflexión.

Esta realidad de la enseñanza en sus múltiples variables, más los parámetros planteados por Schuman en la distancia sociocultural influirán directamente, de manera positiva o negativa, en el filtro afectivo postulado por Krashen.

Como hemos podido constatar, existe un estereotipo social hacia el inmigrante vinculado a una escasa formación académica y una cualificación laboral más bien pobre. Este estereotipo va a generar un sentimiento asistencial hacia este colectivo difícil de eliminar. En el ámbito educativo este sentimiento se ha traducido en un tratamiento compensatorio hacia el estudiante inmigrante, provocando sentimientos y emociones que pueden aumentar la barrera afectiva en el aprendizaje.

Hemos comprobado que muchos de estos estereotipos no tienen una base real y de acuerdo con lo que apunta Miquel (1995), “pensamos en el inmigrante como el desfavorecido social sin saber la historia y circunstancias que le rodean”.

Por lo tanto, debemos distanciarnos de las generalizaciones y tener en cuenta los factores individuales de los estudiantes dentro y fuera del aula tomando como meta didáctica principal: el desarrollo integral del alumno teniendo en cuenta su situación de vulnerabilidad.

Incluidos en el Filtro Afectivo³, aparecen múltiples aspectos emocionales de gran relevancia para el aprendizaje de un segundo idioma. A priori, parece complicado alcanzar un equilibrio que reduzca este filtro y, en consecuencia, optimice el desarrollo. Para alcanzar esta armonía, Ken Robinson (2015) propone cuatro funciones principales por parte de los docentes: motivar a los estudiantes, facilitar el aprendizaje, tener expectativas con respecto a ellos y capacitarlos para creer en sí mismos.

Figura 2

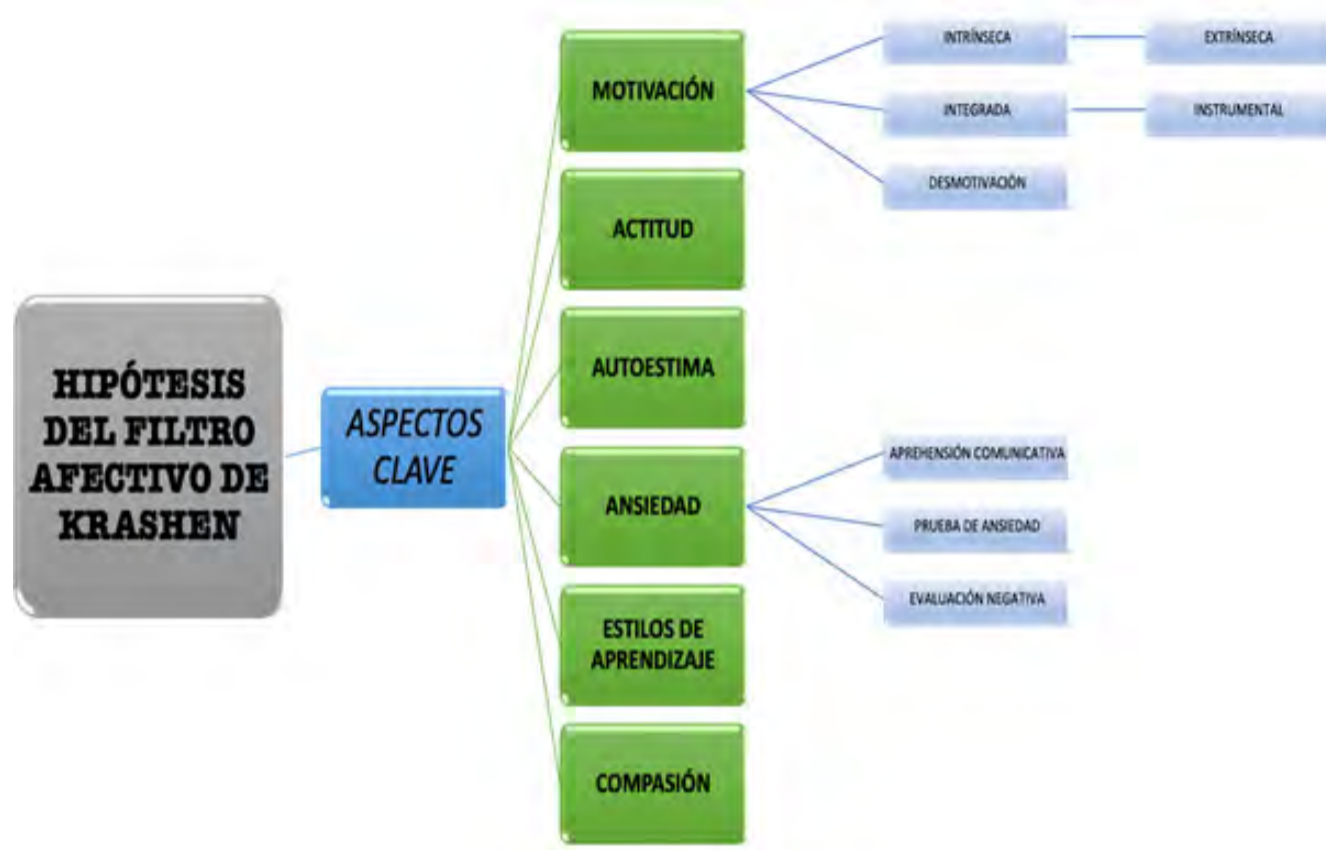
Influencia de la realidad de la enseñanza y la distancia cultural en el Filtro Afectivo



En el caso concreto que nos ocupa, Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras publicadas por el Instituto Cervantes (2012), nos sirve de base para la reflexión sobre la propia actividad docente en relación a los aspectos emocionales. Como podemos observar, en las competencias que deben guiar al docente se incluye de manera concreta la competencia para gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo⁴. Parece lógico pensar que esta gestión se hace aún más complicada cuando se trata de un colectivo en riesgo de exclusión.

Figura 3

Aspectos emocionales que se desprenden del Filtro Afectivo



Este contexto muticultural plantea desafíos emocionales de gran envergadura. Quintero (2004) afirma que “la inteligencia académica no nos prepara para las vicisitudes que nos depara la vida. La escuela debe ejercer una función más directa en la formación de las actitudes, de los sentimientos y del autoconcepto” De aquí se desprende que, la educación emocional debe ser entendida como una parte sustancial del proceso enseñanza aprendizaje ya sean alumnos del propio país o inmigrantes. Estamos de acuerdo con Bisquerra (2003) en que la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”, con la finalidad de “aumentar el bienestar personal y social”.

Este contexto muticultural plantea desafíos emocionales de gran envergadura. Quintero (2004) afirma que “la inteligencia académica no nos prepara para las vicisitudes que nos depara la vida. La escuela debe ejercer una función más directa en la formación de las actitudes, de los sentimientos y del autoconcepto” De aquí se desprende que, la educación emocional debe ser entendida como una parte sustancial del proceso enseñanza aprendizaje ya sean alumnos del propio país o inmigrantes. Estamos de acuerdo con Bisquerra (2003) en que la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”, con la finalidad de “aumentar el bienestar personal y social”.

Este tipo de educación emocional parece que cobra una mayor dimensión cuando se trata de un colectivo sometido a ideas estereotipadas, con realidades difíciles y con un programa educativo más bien asistencial.

Un conocimiento profundo del alumnado por parte de los docentes, permitirá potenciar y desarrollar la conciencia emocional y la gestión adecuada de sentimientos.

Figura 4

Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras



Nota. Tomado de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, por el Instituto Cervantes, 2012, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

El trabajo docente evidencia que deben trabajarse las competencias emocionales y no limitarse exclusivamente a la atención cognitiva del estudiante. Muchas de las dificultades que aparecen en el proceso pueden ser suplidas con una buena predisposición, motivación y valoración de las propias posibilidades. Todo esto tiene sentido si existe una relación de afecto y aceptación entre el eje clave formado por docente y estudiante. El docente se convierte en un referente que debe adaptar la enseñanza a las circunstancias y a la personalidad de los estudiantes para permitir vencer limitaciones y crear un clima de comprensión y de confianza mutua.

Los buenos profesores saben que no basta con conocer sus disciplinas, pues el cometido no es enseñar materia, sino que los estudiantes aprendan. El docente necesita motivarlos, inspirarlos y entusiasmarlos en condiciones en las que ellos quieran y puedan aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Arnold, J. (s. f.). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- Arnold, J. (2017). *Explorando la dimensión afectiva en la didáctica de ELE*. Centro Virtual Cervantes.
- Arnold, J., y Brown, H. D. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Arnold, J., y Fonseca, M. C. (2004). Multiple intelligence theory and Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. *International Journal of English Studies*, 4(1), 119-136.
- Bericat Alastuey E. (2018). *Excluidos de la felicidad: la estratificación social del bienestar emocional en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bernaus, M., y Gardner, R. C. (2009). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- BISQUERRA, R. (2007). La educación emocional para la convivencia, en E. Soriano (coord.), *Educación para la convivencia intercultural*. La Muralla.
- Bisquerra, R., Filella, G., (2003). Educación emocional y medios de comunicación, en Comunicar. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, (20), 63-67.
- Brown, H. D. (1990). M&Ms for language classrooms? Another look at motivation. En J. E. Alatis (ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics 1990* (pp. 383–93). Georgetown University Press.

- Carballo, A. (2019). La neurociencia permite conocer y mejorar cómo aprende el cerebro. *Educación 3.0*, (36), 34-38.
- Collantes, X., Ferrés, J., Obradors, M., Pujadas, E., y Pérez, O. (2006). La imagen pública de la inmigración en las series de televisión españolas. *Política y Cultura*, (26), 93-108.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Anaya.
- Fernández, J. R. (2010). El español: yo siento, tú sientes, él y ella sienten. La afectividad en el aprendizaje de lenguas.
- Fernández-Merino Gutiérrez, P. (2013). Diálogo sobre la realidad de la enseñanza de español a inmigrantes adultos. En S. Borrel (coord.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XVIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 410-419).
- García Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, (57), 40-43.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Paidós.
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- González, P., y Villarrubia, M. (2011). La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2. En *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*.
- González-Peiteado, M., y Rodríguez-López, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (30), 129-143.
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lirio Castro, J., y Morales Castro, S. (2012). El reto de la formación del profesorado para una enseñanza de calidad en las universidades de mayores. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (19), 155-166.

- Liuliené, A. y Metiüniené, R. (2006). Second language learning motivation. Santalka. Filologija. *Edukologija*, 14(2) 93-98.
- Llorente Puerta, M. J. (2015). La enseñanza del español a inmigrantes. Lejos de la improvisación: la docencia reflexiva”, en Olga Cruz Moya (coord.), *La formación y competencias del profesorado de ELE*. Actas del XXVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Universidad de Granada: Pp. 559-568.
- López Fernández, J. (2004). La destreza oral y la ansiedad específica en el aula de idiomas. *Boletín de ASELE*, (31), 11--26.
- Macintyre, P. D., y Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, (44), 283-305.
- Medrano, L. A., y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), 5-14.
- Miquel López, L. (1994). Reflexión previa sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, (7), 241-254.
- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. Academic Press.
- Oatley, K., Jenkins, J. (1996). *Understanding emotions*. Blackwell.
- Quintero, M. P. (2004). La educación infantil y la inteligencia emocional. *Revista digital Investigación y Educación*, (6), 1-5.
- Ramos Nieto, M. C. (2011). La motivación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Aula y Docentes*, (32), 39-49.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*.
- Pallaud, B. (1992). Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella. En M. Siguán (coord.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90* (pp. 119-122). Horsori.
- Pizarro Chacón, G., y Daniel Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, (48), 209-225.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Penguin Random House.

- Rubio Perales, B. (2008). La inmigración en la EAE-CAV: el reto educativo de la enseñanza del euskara en DBH-ESO a alumnos de incorporación tardía. En I. Iballano (coord.), *Actas I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (pp. 205-209). Universidad de Deusto.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Newbury House.
- Sánchez hernández, M., y López Fernández, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. Editorial Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Schumann, J. H. (1976). Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 1(26), 135-143.
- Soler-Espiauba Conesa, D. (2009). Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Reyes y M^a I. Fernández (coord.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 819-834). Universidad de Extremadura.
- Soriano Ayala, E., y Osorio Méndez, M. M. (2008). Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 60 (1), 29-148.
- Tragant, E., y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En C. Muñoz (eds.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 81-105). Ariel Lingüística.
- Toscano Fuentes, C., y Fernández Corbacho, A. (2015). Una enseñanza reflexiva: aspectos cognitivos y afectivos que mejoran el rendimiento en el aula de ELE. En J. Ávila (coord.), *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE* (pp. 6-26). Universidad de Córdoba.
- Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas». En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 143-158). Cambridge University Press.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). Academic Press.
- Villalba, F., y Hernández, M. T. (2006). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. En L. Miquel y N. Sans (coord.), *Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera* (pp. 163-184). Fundación Actilibre.

- Villalba, F., y Hernández, M. T. (2008). Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrante. En S. Pastor y S. Roca (coord.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera* (pp. 19-22).
- Villalba, F., y Hernández, M. T. (2008). Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En I. Iballano (coord.), *Actas I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (pp. 13-33). Universidad Deusto.
- Villalba Martínez, F. (2010). *La enseñanza de segundas lenguas a jóvenes y adultos inmigrantes en Multilingüisme i pràctica educativa*. Universidad de Gerona.
- Watson, D., y Friend, R. (1969). *Measurement of social-evaluative anxiety. Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (33), 448-457.
- Wijnia, L., Loynes, S. M. M., y Derous, E. (2011). Investigating effects of problem-based versus lecture-based learning environments on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 101-113.
- Xiaoyan Du. (2009) The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science Journal* V, (8), 162-165.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

García Pérez, I. (2021). Alumnado inmigrante. Factores emocionales y afectivos en el aprendizaje del español. *Educación y Futuro Digital*, (22), 5-34.