



Universidad  
Antonio de Nebrija

Departamento de Lenguas Aplicadas

Memoria de Máster en la Enseñanza de Español  
como Lengua Extranjera

Los factores afectivos en las  
programaciones de cursos.  
La motivación

*Masteranda: Esther Jiménez Luna*  
2005

Universidad Antonio de Nebrija

Departamento de Lenguas Aplicadas

Memoria de Máster en la Enseñanza de Español  
como Lengua Extranjera

Los factores afectivos en las  
programaciones de cursos. La motivación

*Masteranda: Esther Jiménez Luna*

*Tutora: Susana Llorián*

Junio, 2005

Quiero dedicar este trabajo, a Susana, a mi familia, a  
Daniel, a mis compañeros y en especial, a mi padre  
allá donde esté.

# ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....   | 1  |
| <b>CAPÍTULO I: LA MOTIVACIÓN Y LA AFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS</b> .....                            | 4  |
| 1.1. <i>Concepto de motivación</i> .....  | 6  |
| 1.2. <i>El componente afectivo en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras</i> .....                | 10 |
| 1.2.1. Concepto de afectividad .....  | 14 |
| 1.2.2. Clasificación de factores afectivos .....  | 15 |
| 1.2.3. La consideración de la afectividad en las teorías y modelos sobre el aprendizaje .....                   | 26 |
| 1.2.3.1. Influencia de los factores individuales del alumno en los procesos de aprendizaje .....                | 26 |
| 1.2.3.2. Relación entre los factores afectivos y los factores cognitivos .....                                  | 28 |
| 1.2.3.3. La afectividad y la memoria en los procesos de aprendizaje .....                                       | 32 |
| 1.2.4. Los factores afectivos y el aprendizaje .....  | 33 |
| 1.2.4.1. La ansiedad y el alumno de idiomas .....   | 34 |
| 1.2.4.2. La autoestima en el aula .....   | 37 |
| 1.2.4.3. La actitud del alumno en el proceso de aprendizaje .....   | 41 |
| 1.3. <i>La motivación</i> .....   | 43 |
| 1.3.1. Definición del concepto .....  | 43 |
| 1.3.2. Perspectivas de estudio de la motivación .....   | 46 |
| 1.3.3. Clases de motivación .....   | 51 |
| 1.3.4. La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....  | 53 |
| 1.3.5. Influencia de las creencias del alumno respecto a sí mismo de lenguas extranjeras en la motivación ..... | 55 |
| 1.3.6. El papel del profesor en la motivación .....   | 58 |

|   |     |
|---|-----|
| 1.4. <i>Proceso del diseño del curso centrado en el alumno</i> .....                                    | 60  |
| 1.4.1. Análisis de necesidades .....  | 65  |
| 1.4.2. Un programa centrado en el alumno .....  | 67  |
| <br>  |     |
| <b>CAPÍTULO II: EL FACTOR AFECTIVO EN LAS PROGRAMACIONES<br/>DE CURSOS DE LENGUAS EXTRANJERAS</b> ..... | 69  |
| <br>  |     |
| 2.1. <i>Formulación y justificación de la hipótesis</i> .....   | 70  |
| 2.2. <i>Contexto de la investigación. Descripción de instrumentos<br/>e informantes</i> .....           | 73  |
| 2.2.1. Descripción de las instituciones .....   | 74  |
| 2.2.2. Descripción de los informantes .....   | 87  |
| 2.3. <i>Metodología de la investigación</i> .....   | 88  |
| 2.4. <i>Parámetros, variables e instrumentos de recogida de datos</i> .....                             | 89  |
| 2.5. <i>Desarrollo de la investigación</i> .....  | 110 |
| 2.6. <i>Procesamiento y análisis de datos</i> .....   | 139 |
| <br>  |     |
| <b>CONCLUSIONES</b> .....   | 163 |
| <br>  |     |
| <b>SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES</b> .....   | 166 |
| <br>  |     |
| <b>APÉNDICE</b> .....   | 167 |
| <br>  |     |
| <b>BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA</b> .....  | 173 |

## **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo consiste en una investigación a pequeña escala sobre el tratamiento en los programas de curso y en los documentos curriculares de las variables afectivas en general y de la motivación en particular. Partimos de la base de que la motivación y el resto de los factores afectivos resultan fundamentales en los procesos de aprendizaje. Consideramos que la enseñanza que no atiende a estos factores se convierte en una empresa difícil. Por esta razón, entendemos que deben reflejarse en todos los documentos curriculares, en los diferentes niveles de concreción, en todos los componentes: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación.

Hasta fechas bien recientes, en la enseñanza de lenguas extranjeras los profesores no se preocupaban si el alumno estaba o no interesado en el aprendizaje de esa lengua, ni tampoco cuáles eran sus necesidades. Todo esto ha cambiado y ahora es necesario conocer al alumno, analizar todos los factores que influyen en su proceso de aprendizaje y partir de los resultados de ese análisis para tomar decisiones en el aula. Para ello es necesario acercarse a él, conocer sus preocupaciones, intereses y expectativas, en definitiva, lo que se ha venido llamando sus necesidades subjetivas en relación al aprendizaje de una lengua extranjera. La motivación va a ser una herramienta para el profesor a la hora de enseñar, pero también los factores emotivos o afectivos serán imprescindibles para el desarrollo intelectual del alumno.

Una vez un profesor tuvo que sustituir a un compañero en un instituto. Ese profesor conocía a los nuevos alumnos y tenía que recoger un trabajo que el profesor anterior había mandado. Un día uno de sus alumnos fue a entregar el trabajo y el profesor sustituto no conocía muy bien las normas de ese trabajo, el alumno le pidió una valoración en ese mismo momento pero el profesor no podía realmente, ya que necesitaba un tiempo para leerlo y reflexionar sobre él. El alumno insistió y el profesor decidió valorarlo en ese mismo momento. La respuesta fue que no era un trabajo muy elaborado y que seguramente podría hacerlo mejor. El alumno regresó a las dos semanas y entregó un excelente trabajo. El profesor pensó que tenía la fórmula perfecta para poder motivar a todos los alumnos. Pero un día, llegó una alumna muy estudiosa, muy

competente y muy responsable y le entregó el mismo trabajo. El profesor decidió hacer lo mismo que a su compañero, pero los resultados no fueron los mismos. Esa alumna no volvió nunca más a las clases. Con esto queremos decir que la fórmula para motivar no es la misma para todos los alumnos, sino que como profesores, tenemos que llegar a diferenciar a nuestros propios estudiantes y saber qué necesitan y cómo les va afectar.

El enfrentarse diariamente a una clase de alumnos con unas características totalmente diferentes nos hace preguntarnos ¿qué podemos hacer para que hoy nuestros estudiantes se sientan atraídos por los contenidos gramaticales, lingüísticos o socio-culturales? Todo profesor seguramente quiere que sus alumnos sean participativos, comunicativos y que aprendan fácilmente todo lo que el profesor está enseñando, pero ¿cómo hacerlo?. Esta reflexión nos ha llevado a la necesidad de investigar sobre los factores afectivos y la motivación, cómo podemos llegar a nuestros alumnos, cómo conseguiríamos que fueran independientes y sobre todo que puedan alcanzar sus objetivos.

Podemos afirmar, en consonancia con un enfoque centrado en el alumno, que el aprendiente tiene que erigirse en el centro del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, antes de diseñar y desarrollar los programas de curso, es necesario tener en cuenta sus necesidades, aunque, en la realidad, pocas veces podemos conseguirlo como profesores. En este trabajo vamos a intentar profundizar más en este tema, como el mismo título indica trataremos los factores afectivos en las programaciones de cursos, ver si realmente se tienen en cuenta a la hora de programar haciendo mayor hincapié en la motivación y su relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el primer capítulo, se presentará un estado de la cuestión bibliográfica sobre el tema. Se divide en cuatro apartados: la motivación en general, los factores afectivos en el aprendizaje, la motivación en particular y el diseño de cursos.

En el segundo capítulo, se procederá a la investigación desde una perspectiva psicométrica, para la que se parte de la hipótesis siguiente: “*La mayor parte de los*

*programas de cursos no hacen referencia de forma explícita a las variables afectivas en todos los componentes del programa”.*

El desarrollo de la investigación, consta de dos cuerpos fundamentales: por un lado, se ha llevado a cabo un análisis de documentos en los que se reflejan los programas de curso, recabados en instituciones dedicadas a la enseñanza del español que se han considerado representativas de esta actividad, en los diferentes sectores, en que tiene lugar en la ciudad de Madrid; por otro lado, con el fin de obtener información, no solo del programa como producto, sino de todo su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en una segunda fase, se ha hecho un estudio de la actuación del equipo docente encargado de implementar los programas. Finalmente, se realizará un análisis de resultados con todos los datos obtenidos y conclusiones.



## **CAPÍTULO I. LA MOTIVACIÓN Y LA AFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Es difícil, a día de hoy, encontrar estudios, de cualesquiera de las disciplinas que se ven involucradas en la didáctica de las lenguas extranjeras y segundas lenguas, que no consideren el factor motivación como uno de los más determinantes en los procesos de aprendizaje y enseñanza de idiomas. Sin embargo, esta importancia no comienza a ser reconocida, desde el punto de vista científico, hasta bien entrada la década de los años cincuenta. El concepto de motivación evoluciona, a partir de entonces, de forma paralela al desarrollo de la psicología. En relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, las perspectivas de análisis se amplían y enriquecen considerablemente, a medida que progresan los estudios de adquisición de lenguas.

La trayectoria que ha seguido la investigación desarrollada en torno a este concepto demuestra, con cada vez más firmeza, que la motivación no se puede aislar del resto de los factores afectivos y cognitivos que inciden, de forma directa o indirecta, en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Por esta razón, a lo largo de este capítulo, se analizarán en profundidad estos factores y se señalará la relación que entablan con el concepto de motivación.

Desde el momento en el que se evidencia que la motivación, junto con el resto de los factores afectivos, tiene un influencia decisiva en los procesos de aprendizaje de los alumnos, es lógico plantearse cómo dar respuesta a estos factores desde la perspectiva de la enseñanza. A partir de la década de los años setenta, los enfoques humanistas del aprendizaje de lenguas, que toman como punto de partida el auge que en la década anterior alcanza la psicología humanista, comienzan a plantearse los procesos de enseñanza en función de todas estas variables. Estos enfoques dejan una firme impronta en la corriente conocida como enseñanza centrada en el alumno, que se consolida a lo largo de los años ochenta y noventa. Uno de los principales pilares de esta corriente es el análisis de necesidades como base del diseño y desarrollo de los programas de cursos.

El análisis de necesidades, procedimiento sistemático de recogida e interpretación de datos de y sobre el alumno, también experimenta un considerable desarrollo, desde que se incorpora al diseño de cursos, a medida en que se indaga sobre cuáles son los factores dignos de tener en cuenta en el proceso de diseño y desarrollo de los programas de cursos de lenguas extranjeras y segundas lenguas. En una primera fase, marcada por las aportaciones de Mumby (1978), la consideración de las necesidades se centró en el análisis de las situaciones en las que el alumno se vería en la necesidad de emplear la lengua objeto como vehículo de comunicación. A partir de este momento, el concepto de necesidad empieza a ser analizado en profundidad y pasa a ser objeto de múltiples interpretaciones.

Este primer concepto de necesidad se cuestiona posteriormente, puesto que se pone en duda su capacidad para atender realmente a las demandas reales del alumno durante sus procesos de aprendizaje. Los modelos y componentes que surgen en torno a él comienzan a considerar, además de estas variables, otras relacionadas más directamente con los factores afectivos y cognitivos que condicionan los procesos de aprendizaje. La consideración de los grupos de variables que se relacionan con los tipos de necesidades clasificadas en torno a conceptos como “necesidades subjetivas”, “necesidades centradas en el proceso”, etc. lleva a concebir los factores afectivos como necesidades.

Esta orientación no implica dejar de lado la relación de las variables conocidas como “necesidades objetivas” o “necesidades centradas en el producto” con el factor motivación. De hecho, tal y como quedará demostrado a lo largo de este capítulo, solamente son objeto de aprendizaje aquellos aspectos que el alumno percibe como necesarios o significativos. Es necesario, por consiguiente, hacer énfasis en que las decisiones que se tomen durante el proceso de diseño y durante el desarrollo del curso no serán efectivas en los procesos de aprendizaje si no parten del alumno como principal eje del proceso. Una vez analizada la motivación y la relación que este constructo establece con el resto de las variables afectivas, se abordará la forma en la que la en la bibliografía sobre el diseño y desarrollo de programas de curso ha considerado, en la fase de análisis de necesidades, los factores afectivos.

## **1.1. Concepto de motivación**

En términos generales, se puede concebir la motivación como elemento que une una serie de características observables o no observables, que pueden registrarse como las causas de un fenómeno que explican los procesos mentales que impulsan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo. (Arnal et al, 1992:13).

A la pregunta sobre cuáles son los factores que más influyen en el aprendizaje, seguramente la respuesta inmediata sería la siguiente: la motivación. Es lógico pensar que el aprendizaje tiene lugar con mayor probabilidad de éxito cuando queremos aprender. Sin embargo, el concepto de motivación ha sufrido distintas interpretaciones a lo largo de los años y el término *motivación* se ha ido utilizando de diferentes maneras.

A lo largo de la historia, se han sucedido distintas teorías del aprendizaje: psicología educativa, el conductismo, psicología cognitiva, etc. Nos interesa ahondar en el tratamiento que se ha dado a la motivación en los últimos años. Nos centraremos particularmente en la interpretación que se ha hecho de este concepto en el ámbito del aprendizaje en general y en el de las lenguas extranjeras o segundas lenguas en particular.

Los enfoques positivistas de la enseñanza dieron lugar al concepto de condicionamiento clásico y a los inicios del conductismo, cuyos estudios se basaron en la conducta de los animales de laboratorio. Se estudió la motivación a partir a esas conductas y se llegó a la conclusión de que la motivación humana se explicaba en función de sus necesidades biológicas, que se satisfacían en los primeros años de su aprendizaje. Este tipo de enfoque dio lugar al conductismo moderno, donde prima la recompensa como la forma más eficaz de motivar la conducta deseada. En 1938, Murray identificó un gran número de necesidades humanas. Este autor afirmaba que esas necesidades provocaban tensiones interiores que tenían que ser liberadas y la motivación se definía en función de la urgencia.

Durante muchos años, distintas teorías de la reducción del impulso dominaron la investigación sobre la motivación: la formulación de Maslow (1968), el concepto freudiano, teorías de acción y reacción de George Kelly (1955). Todas ellas pusieron el acento en elementos principalmente externos a nuestro control personal. Por tanto, la reducción del impulso fue la idea dominante en el campo de la motivación. En esta línea, Atkinson (1964) aporta el concepto de la *necesidad de logro* o *motivación de logro*. La *motivación de logro* de cualquier individuo se podía determinar mediante la fuerza de aproximación a una tarea y la fuerza de evitar la misma tarea. Desde este prisma, se llevaron a cabo una gran cantidad de experimentos destinados a encontrar pruebas que apoyaran estas ideas, antes de que se reconociera que todo el campo de la motivación podría ser más complejo que lo que dio a entender la teoría de logro por sí sola.

Un enfoque complementario comenzó a surgir en los años sesenta con el psicólogo canadiense Donald Hebb en *The Organisation of Behavior* (1959, 1966). Este autor consideró que tanto el ser humano como los animales buscaban un nivel óptimo de activación en el que rindieran mejor sin tener que satisfacer otras necesidades básicas. Trabajos posteriores realizados por investigadores como Berlyne (1960) y Hunt (1965) confirmaron que incluso las ratas estaban motivadas por la curiosidad y la novedad. Se ve, de este modo, que los primeros enfoques psicológicos de la motivación no fueron satisfactorios, porque eran demasiado simplistas como para lograr explicar la conducta humana; solo cuando algunos psicólogos comenzaron a distinguir entre las acciones que percibimos como sometidas a nuestro control, y las que no controlamos, se pudo desarrollar una perspectiva completamente distinta sobre la motivación, que utilizaba las ideas de la psicología cognitiva.

En el marco de esta última teoría, el concepto de *elección* fue un factor de vital importancia, ya que las personas, a lo largo de su vida, eligen constantemente. A diferencia de la perspectiva conductista, en la que las acciones están a merced de las fuerzas externas como la recompensa, la orientación cognitiva de la motivación, se centraba en que los individuos tomaban decisiones respecto a sus propias acciones.

Sin embargo, este enfoque meramente cognitivo encontró también sus limitaciones, puesto que no tenía en cuenta la influencia de los factores afectivos. La necesidad de suplir esta carencia derivó en la evolución del concepto que se logra gracias a las aportaciones del constructivismo social: “la motivación gira entorno a la premisa de que cada individuo está motivado de forma distinta”. Las personas dan un sentido propio a las influencias externas que les rodean y actúan según su predisposición interna y utilizan sus atributos personales de forma singular. Por tanto, los individuos se diferencian por lo que les motiva a aprender, por lo que les lleva a seguir intentándolo hasta conseguir su meta.

El interés por la motivación en relación con la adquisición de una lengua extranjera o L2 surgió a mediados de la década de los cincuenta en Canadá (Lambert, 1955), como desarrollo de la intuición. Hasta ese momento, simplemente se especulaba con que un cierto grado de compromiso emocional en el aprendizaje de una segunda lengua afectaba de forma determinante en el desarrollo del bilingüismo, hasta el punto de que con el tipo y grado apropiado de motivación se lograría una situación de bilingüismo. De no ser así, se obtendría un conocimiento desequilibrado de la L1 o la L2.

Desde entonces, las conclusiones obtenidas por las investigaciones llevadas a cabo en Canadá en relación con la lengua inglesa y francesa han sido generalizadas a todas las situaciones de aprendizaje y enseñanza de lenguas. De este modo, la motivación ha pasado a ser considerada como un factor determinante y único del proceso de aprendizaje en circunstancias en las que existe acceso a un contacto con el nuevo idioma (Gardner, 1993). A partir del planteamiento de Gardner, se llegó a afirmar que las razones que impulsaban al estudiante a implicarse en el estudio de la lengua conformaban unas actitudes que, a su vez, determinaban el grado y el tipo de motivación, dando lugar a una distinción: *orientación instrumental* y *orientación integrativa*, que coincide con la *motivación extrínseca* e *intrínseca*, empleado en otras ramas de la psicología del aprendizaje<sup>(1)</sup>. Esta disyunción constituyó el germen de la

---

<sup>(1)</sup> Distinción que se desarrollará más adelante en “Clases de motivación”.

confección de modelos socioeducacionales, que ofrecieron una visión del desarrollo de la competencia bilingüe.

La actitud y la motivación mostraron un alto grado de correlación con el conocimiento adquirido. Esta conclusión coincidió con los resultados de otros estudios sobre la aptitud e inteligencia, que apuntaban a la habilidad para el aprendizaje de lenguas como un rasgo significativo. Como conclusión a casi medio siglo de trabajos sobre la motivación desde una perspectiva psicosocial, se puede afirmar que las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias causan el aprendizaje (Gardner et al, 1997:353).

A partir de las aportaciones de Gardner (op. cit.), el estudio de la motivación deja de ser un estudio diagnóstico para convertirse en un constructo modificable. Las alteraciones potenciales de la motivación estarán en parte en función de todos aquellos participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intervienen los creadores de los currículos, los autores de materiales y los profesores en el proceso de modulación, al margen de otros factores socioeducacionales que quedan más allá de la propia acción educativa.

En relación con la adquisición de las lenguas extranjeras, teoría no deja lugar a dudas a la consideración de importancia que tiene la motivación como variable afectiva: *“Es un conjunto de factores que fortalecen la conducta y le dan una dirección”*. (Hilgard, Atkinson y Atkinson, 1979, pág. 281). No en vano, Chomsky (1998, pág. 181) señalaba lo importante que resultaba activar la motivación del alumno. Gardner y Lambert (1972), por su parte, consideraban que la motivación era un deseo de aprender el idioma con el fin de relacionarse con la cultura de la lengua meta. Esto tenía que ver con motivos prácticos para aprender el idioma o conseguir un logro personal. Lo que importaba realmente era el grado de fuerza y la firmeza de la dirección que llevaba y también dependía de otras variables internas del alumno.

En definitiva, se puede afirmar que la motivación es uno de los factores individuales de los aprendientes, que más determina el proceso de aprendizaje. No sólo es uno de los más importantes, sino que, además, está fuertemente relacionado con el resto de las variables que configuran el componente afectivo: la personalidad, las actitudes, los valores, las creencias, los estilos cognitivos. Más abajo, se abordará a fondo la importancia que adquiere el factor motivación en relación directa con los procesos de aprendizaje y enseñanza.

## **1.2. El componente afectivo en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.**

En términos generales, se puede afirmar que los factores afectivos son aquellos sentimientos o emociones que se provocan en el individuo como resultado de una relación entre la situación o experiencia vivida y sus necesidades o intenciones. El interés por los factores afectivos en la educación ya estaba implícito en los escritos de Dewey, Montessori y Vygotsky durante la primera mitad del siglo XX, pero adquirió especial importancia con el desarrollo de la psicología humanística en la década de los sesenta (Maslow, 1968; Rogers, 1969). Rogers se mostraba pesimista con respecto a las instituciones educativas:

*“Éstas han prestado tanta atención a los aspectos cognitivos y se han limitado tanto a educar del cuello para arriba que está ocasionando graves consecuencias sociales”.*  
(Rogers, C 1975, págs. 40-41).

Entre las aplicaciones de la psicología humanística, se encontraba el movimiento de *confluencia educativa*, cuyos teóricos George Isaac Brown (1971) y Gloria Castillo (1973), destacaban la necesidad de relacionar los componentes cognitivo y afectivo, con el fin de educar globalmente a la persona. A finales de los años sesenta y los ochenta, los formadores de profesores de lenguas extranjeras y de segundas lenguas expresaron ideas semejantes. Stevick, Rinvolucrí, Moskowitz, Galyean, representantes de la enseñanza humanística de lenguas, buscaban formas de enriquecer la enseñanza de idiomas incorporando la dimensión afectiva del alumno. Se ha destacado que la

enseñanza humanística de idiomas se propone aumentar la eficacia de la enseñanza de lenguas en el aula, donde formación e información pueden coexistir (Arnold, 1998).

Durante los últimos veinticinco años, muchos de los avances experimentados en el campo de la enseñanza de idiomas están de algún modo relacionados con la necesidad de reconocer los aspectos afectivos de la enseñanza. En los años setenta, los métodos como la sugestopedia, la vía silenciosa, la enseñanza comunitaria y la respuesta física total, sitúan la dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas en un lugar primordial.

La enseñanza comunicativa de idiomas ha ejercido una influencia profunda en todas las etapas de la enseñanza: diseño curricular, materiales, técnica de enseñanza, etc, y también confiere la máxima importancia a la afectividad. Este enfoque de la enseñanza surgió a finales de los años setenta como reacción al estructuralismo y al método audiolingual, que olvidaron los aspectos afectivos del aprendizaje de lenguas y no proporcionaron a los alumnos la capacidad de comunicarse en la lengua meta. (Richard y Rodgers, 1986, pág. 83).

El enfoque natural, desarrollado por Krashen y Terrell (1983), ha tenido en cuenta la afectividad de un modo muy destacado. Una de las cinco hipótesis de la teoría de Krashen con respecto a la adquisición de lenguas ha sido la del filtro afectivo y, además, las actividades que este enfoque propone para el aula se diseñaron, en parte, con objetivos centrados en la reducción del estrés.

También el diseño curricular se ha visto influido en estos años por las corrientes que tienen en cuenta los aspectos humanísticos y afectivos. Los investigadores actuales del diseño curricular han desarrollado modelos centrados en el alumno con un contenido humanístico (Nunan, 1988; Tudor, 1997) y destacan la necesidad de centrarse más en el alumno de idiomas y en su experiencia a la hora de llevar a cabo el diseño y el desarrollo de los programas de curso, con el fin de que éstos sean más efectivos.

Hay que destacar, a este respecto, los indicios que se evidencian a luz de las investigaciones, de que los propios alumnos son los que agradecerían que las clases de



idiomas se centraran más en contenidos humanísticos. Un estudio realizado en España a alumnos de inglés de nivel avanzado sobre sus preferencias en los temas de comprensión escrita, demostró que los temas mejor considerados se relacionaban con el desarrollo personal (Ávila, 1997).

Los últimos avances en el ámbito del aprendizaje de idiomas se han desarrollado en dos campos: la psicología y la neurobiología . Ambos reconocen la función que cumple la afectividad y destacan autores como Stevick (1996) y Williams y Burden (1997). Los estudios actuales sobre la base neurobiológica del aprendizaje destacan la importancia que tienen nuestras reacciones emocionales en el proceso de aprendizaje. Schumann (1997) relaciona recientes avances en el campo de la neurobiología con la afectividad y el aprendizaje de idiomas.

La didáctica de las lenguas extranjeras y segundas lenguas no ha asistido con indiferencia al cambio de milenio. Por el contrario, la aparición de un documento de crucial importancia, de la mano del Consejo de Europa, ha venido a marcar este singular acontecimiento. Nos referimos a la publicación del Marco común europeo de referencia (MCER) y su difusión, que se hace extensiva a todos los profesionales del ámbito, a partir del año 2001. Este documento se desarrolla y publica con la intención de constituirse en una base común para que los profesionales y los usuarios involucrados en la enseñanza, el aprendizaje y la difusión de las lenguas extranjeras y segundas lenguas respondan a los requisitos de transparencia y coherencia que precisa el ideal de una Europa plurilingüe y pluricultural.

El MCER recoge los avances experimentados por en el seno de las disciplinas involucradas en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras, por lo que la dimensión afectiva del aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras no se deja de lado. Dentro del enfoque sobre el aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras y segundas lenguas, que el MCER describe en su dimensión horizontal, lo que se había considerado hasta la fecha como variables de la dimensión afectiva del aprendizaje, se conciben como uno de los componentes de la competencia plurilingüe y pluricultural del alumno. El MCER concibe la competencia plurilingüe y pluricultural como una amalgama de

conocimientos, destrezas y habilidades y factores actitudinales que el usuario, aprendiz de lenguas, necesita poner en juego durante los procesos de aprendizaje y uso de la lengua. Esto se produce gracias a la activación estratégica de los diferentes componentes de esta competencia.

En efecto, el MCER ofrece una visión taxonómica de la competencia plurilingüe y pluricultural. Distingue, por lo tanto, entre competencias generales y competencias comunicativas de la lengua. Las primeras, las que no están directamente relacionadas con la lengua, son las que consideran las variables afectivas que inciden directamente en los procesos de aprendizaje y uso de la lengua. En particular, en lo que el MCER considera competencia existencial. La competencia existencial se ve involucrada en los procesos de aprendizaje y uso de la lengua del modo siguiente: la actividad comunicativa de los alumnos se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión, sus destrezas y por factores individuales relacionados con su personalidad, que se caracterizan por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (MCER, 2001, pág. 78)

El Marco común europeo de referencia enumera y analiza sucintamente los factores que conforman la competencia existencial, entre ellos, la motivación. Hace referencia a los tipos (intrínseca y extrínseca) y las orientaciones integradora e instrumental. Sin embargo, hay que tener en cuenta un aspecto de la máxima importancia: a lo largo de la descripción de las categorías y parámetros que componen el enfoque centrado en la acción, el MCER, destaca que, para tomar decisiones a partir de ellos, habrá que considerar las necesidades de los aprendientes. De esta consideración se desprende que el factor motivación adquiere una especial relevancia en el Marco común europeo de referencia.

A lo largo de este epígrafe, nos extenderemos en cómo la bibliografía ha recogido a lo largo de la investigación en el aprendizaje de lenguas extranjeras y cómo el profesor va a actuar frente a él. También vamos a ver como la afectividad se relaciona con la adquisición de lenguas extranjeras y segundas lenguas, destacando sobre todo los

aspectos afectivos desde dos perspectivas: la que se preocupa del alumno de idiomas como individuo y la que se centra en el alumno como participante de una situación sociocultural.

### 1.2.1. Concepto de afectividad

Dulay, Burt y Krashen (1982) afirman que la “afectividad” de alguien hacia algo, es decir, una acción, una situación o una experiencia, es la forma en la que todo esto encaja en las necesidades o en las intenciones de esa persona y el efecto resultante en sus emociones.

La afectividad está muy relacionada con las emociones. Sin embargo, como ha señalado Fehr y Russell (1984, pág. 464), “*Todo el mundo sabe lo que es una emoción hasta que pide la definición de la misma*” (op. cit).

Damasio (1994: 145) distingue los siguientes conceptos: *emociones* y *sentimientos*. Las *emociones* se definen como los cambios del estado corporal que se dan como respuesta a situaciones positivas o negativas; los *sentimientos*, por otro lado, se definen como las percepciones de estos cambios. En este contexto, la afectividad se va a considerar desde la perspectiva de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta del individuo.

Hay que destacar que la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro. Ernest Hilgard, notable especialista en aprendizaje y cognición, reconoció a este respecto la necesidad de adoptar un enfoque integrador: “*Las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serán rechazadas a menos que se asigne una función a la afectividad*”. (1963, pág. 267).

Por tanto, afectividad y enseñanza de lenguas extranjeras tienen una relación de carácter bidireccional. Si los profesores se preocupan por la afectividad en sus clases, puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, contribuyendo al aula de una forma significativa para enseñar a los alumnos de manera afectiva.

### 1.2.2. Clasificación de factores afectivos

A continuación se va a tratar los aspectos afectivos de la enseñanza de segundas lenguas desde dos perspectivas: la del alumno como individuo, factores individuales, y la del alumno como participante que se relaciona con los demás, factores de relación. Procederemos, en primer lugar al análisis de los factores individuales y, en segundo lugar, al de los de relación. Se tendrá en cuenta además el constructo estilo cognitivo o estilo de aprendizaje, puesto que, según los modelos, actúa como concepto integrador de algunos factores afectivos.

#### a) Factores individuales

Hemos repetido en múltiples ocasiones que el proceso de adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera se ve muy influido por los rasgos de la personalidad del alumno. La forma que tenemos de vernos a nosotros mismos y de considerar nuestras capacidades puede facilitar nuestro aprendizaje u obstaculizarlo. Se tiene que destacar que las diversas emociones que afectan al aprendizaje de idiomas se encuentran entrelazadas, de forma que resulta imposible aislar completamente la influencia de cualquiera de ellas. Estos factores individuales son los siguientes: la ansiedad, la inhibición, la introversión frente a la extroversión, la autoestima y la motivación.

##### 1. La ansiedad

Es el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje. Está asociada a sentimientos negativos como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión. Heron (1989: 33) hace referencia a la *ansiedad*

*existencial*, que surge de una situación de aprendizaje en grupos. Tiene tres componentes unidos entre sí que son importantes para las clases de idiomas:

- *La ansiedad de aceptación*: “¿Me aceptarán, gustaré, me querrán...?”
- *La ansiedad de orientación*: “¿Comprenderé lo que sucede?”
- *La ansiedad de actuación*: “¿Podré poner en práctica lo que he aprendido?”

Para algunas personas, su aparición puede deberse a que se les ha ridiculizado después de haber dado una respuesta equivocada en clase; para otras, puede tener que ver con factores que no guardan relación con las clases de idiomas. Los motivos pueden encontrarse en lo que Heron (1989, pág. 33) denomina *ansiedad arcaica*, que es una angustia reprimida del pasado, una herida personal que ha sido rechazada para que el individuo pueda sobrevivir emocionalmente.

El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad; por tanto, con la aplicación del método de gramática-traducción se reduce la posibilidad de ansiedad, porque los alumnos invierten relativamente poco de sí mismos en las actividades requeridas. Con la aparición de enfoques comunicativos, donde se da mayor importancia a los aspectos personales como los sentimientos, crece la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se busque un ambiente emocionalmente seguro.

## 2. La inhibición

Consiste en suspender permanentemente o transitoriamente una actividad mediante la acción de un estímulo adecuado. El ser humano comete muchos errores cuando aprende la lengua materna y no puede evitar cometerlos al estudiar un segundo idioma. El ser humano, en su etapa infantil, no está inhibido, de modo que participa libremente al aprender, arriesgándose si es necesario. Cuando se aprende, se tiene que estar dispuesto a probar intuiciones respecto al idioma y a correr riesgos razonables de cometer errores.

Las inhibiciones se producen cuando los niños pequeños aprenden a identificar poco a poco un yo distinto al de los demás y se comienzan a formar sus rasgos afectivos. Cuando hay una mayor toma de conciencia, aparece la necesidad de proteger un ego frágil, evitando todo lo que pudiera amenazar el yo. Una crítica dura y palabras humillantes pueden debilitar el ego y, cuanto más débil sea el ego, más altos son los muros de la inhibición.

En los últimos años, los enfoques de la enseñanza de idiomas han considerado la necesidad de crear situaciones de aprendizaje en las que se disminuyan las barreras de la inhibición y del ego con el fin de que pueda producirse la libre comunicación. Dufeu (1994, pág. 89-90) propone establecer un marco afectivo adecuado:

*[...] para que los alumnos se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule su seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzado”.*

De todo esto se desprende que los profesores de idiomas no deben ignorar los factores afectivos cuando establecen los principios más adecuados para la corrección de errores en una situación concreta. Todos estos estudios concluyen en que la corrección con procedimientos poco adecuados puede contribuir a agudizar la inhibición.

### 3. Extroversión frente a introversión

La extroversión es un rasgo de personalidad que poseen los individuos que exteriorizan fácilmente y que son receptivos a las modificaciones de su entorno. Llamamos introversión al rasgo de la personalidad que caracteriza a las personas que se repliegan en sí mismos, en la propia realidad interior, más que tender hacia el mundo exterior.

Los alumnos extrovertidos son personas sociables y habladoras, que aprenden mejor los idiomas, que participan en la clase y buscan oportunidades para practicar la

lengua. Los individuos introvertidos se consideran menos dotados para el aprendizaje de idiomas, ya que son muy reservados y se autocontrolan demasiado.

En realidad, la extraversión está ligada a la necesidad de que otras personas realcen el ego, la autoestima y el sentimiento de integridad, mientras que la introversión se caracteriza en que los individuos sacan estos sentimientos de sí mismos. Estos últimos pueden tener una fuerte personalidad interior y pueden demostrar una gran empatía, cualidades que son útiles para el aprendizaje de idiomas.

Actualmente no se puede extraer una conclusión sólida sobre el éxito del aprendizaje de idiomas en relación con este factor. Está claro que algunos tipos de actividades que se diseñan para el trabajo en el aula pueden ser más apropiados para un rasgo o para otro. Por ejemplo, los profesores deben ser comprensivos con la reticencia que muestran los alumnos a participar en tareas que requieren un carácter abierto y una sociabilidad evidente, como son el teatro y las dramatizaciones, y deben animarlos a participar en estas actividades de manera adecuada.

Por otro lado, los profesores tienen que tener también en cuenta las normas culturales que pueden llevar a un miembro de otra cultura a confundir patrones culturales de comportamiento correcto con sentimientos individuales de inhibición e introversión. Por tanto, tienen que explicar a los alumnos cuales son las normas de comportamiento en esa cultura que están aprendiendo para que no se sientan inhibidos o precisen mostrarse introvertidos.

#### 4. La autoestima

Se denomina como el aprecio o consideración que tiene una persona por sí misma. Una autoestima positiva es fundamental para que las actividades cognitivas y afectivas tengan éxito. Obtenemos nuestras nociones de autoestima de nuestras experiencias internas y de nuestra relación con el mundo externo.

Hyede (1979) destacó que este factor se podía descomponer en tres niveles:

- *autoestima global o general*;
- *autoestima situacional* es valoración que hacemos de nosotros mismos en la educación o en el trabajo;
- *autoestima de tarea* se refiere a tareas concretas en situaciones específicas.

Hyede (1979) demostró que estos tres tipos guardaban correlación de forma positiva con la realización de una tarea oral por parte de unos alumnos que aprendían francés. Varias investigaciones indican de forma concluyente que los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un ambiente que desarrolle la autoestima (Waltz y Bleuer, 1992).

Es muy importante que nuestros alumnos independientemente de su pasado, algo que puede determinar su autoestima en el presente, puedan desarrollar su conocimiento de las lenguas con otro factor muy importante en el aprendizaje de lenguas como es la motivación.

##### 5. La motivación

Es un conjunto de factores que vigorizan la conducta y le dan una dirección (Hilgard, Atkinson y Atkinson, 1979, pág. 281). Chomsky (1998, pág. 181) señala lo importante que resulta activar la motivación del alumno: *“La verdad es que aproximadamente el 99% de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”*.

La motivación tiene que ver con los impulsos del alumno para intentar adquirir la segunda lengua. Pero lo importante era saber qué crea la motivación. En los trabajos de Gardner y Lambert (1972), se consideraba que la motivación se podía descomponer en dos orientaciones: integradora e instrumental.

La primera se refiere a un deseo de aprender el idioma con el fin de relacionarse con la cultura de la lengua meta, y de formar parte de ella, y la segunda tiene que ver



con los motivos prácticos para aprender un idioma, como por ejemplo conseguir un ascenso.

Maslow (1970) en su jerarquía de necesidades<sup>(1)</sup> abarca las necesidades físicas fundamentales, hasta necesidades más elevadas de seguridad, identidad, autoestima y autorrealización. Afirmaba que si no se satisfacían esas necesidades o se interrumpían de alguna manera, resultaría imposible que una persona satisficiera las necesidades que se hallaban en la parte superior de la jerarquía. Mientras que los alumnos de lenguas extranjeras puede que no reflejen las necesidades de los niveles más bajos, según los autores (Oxford y Shearin 1994, pág.21):

*“las necesidades de los alumnos de segundas lenguas serían negociadas en la lengua meta desde los niveles más bajos de la jerarquía incluso las necesidades fisiológicas y los de seguridad física podrían no estar aseguradas sin el uso de la lengua meta”*

La motivación es un concepto muy amplio, que se ha tratado desde perspectivas y enfoques diferentes. Está claro que es un motor de empuje hacia un objetivo y que sin él no podría el alumno llegar a su meta.

#### b) Factores de relación

En las situaciones de enseñanza y aprendizaje de idiomas, la atención de los profesores no sólo debe atender a los factores individuales del alumno, sino que también deben ser considerados los llamados *factores de relacionales*. Se conoce como tales a aquellos que permiten al alumno crear un vínculo o vínculos afectivos o profesionales en la vida diaria.

Durante los procesos de aprendizaje y el uso de la lengua, se produce una especie de intercambio, es decir, se produce una especie de acto de salir de uno mismo para llegar a los otros. Por consiguiente, estos procesos se hallan íntimamente

---

<sup>(1)</sup> Se desarrollará más adelante

vinculados con el ser emocional del alumno. Tajfeld (1978) afirma que lo que consideramos que somos lo define en gran parte nuestra identidad social:

*“La parte del autoconcepto individual que se deriva del conocimiento que uno tiene respecto a su pertenencia a un grupo o grupos sociales, junto al valor y la significación emocional ligada a esa pertenencia”.* (op. cit: 63).

Los alumnos, desde el punto de vista de la adquisición de lenguas, no están anclados en un estado fijo, sino que están condicionados por fuerzas del contacto social que les afecta. Aún no se ha estudiado exhaustivamente el grado en que nuestra identidad se ve afectada por las estructuras sociales inherentes a la situación de la segunda lengua. Pierce (1995) se lamenta de que los teóricos de la adquisición de segundas lenguas no hayan desarrollado una teoría de la identidad social que integre al alumno de idiomas y al contexto del aprendizaje de lenguas.

Lo que sí parece cierto es que, para comprender cualquier comportamiento que se dé dentro del grupo, se deben integrar tanto los factores cognitivos como los factores afectivos Gudykunst y Ting-Toomey (1988).

Los factores que se consideran dentro de este grupo son la empatía y las transacciones dentro del aula.

### 1. La Empatía

Es un estado mental en el que uno mismo se identifica con otro grupo o persona. No es necesario que el ser humano deje su propia forma de sentir o de comprender, ni siquiera coincidir con la posición de los demás. Se trata simplemente de apreciar, posiblemente de forma objetiva, la identidad de otro individuo o de otra cultura. La empatía es un factor, quizá el más importante, que contribuye a la coexistencia en armonía de los individuos de la sociedad. Nos ayuda a reconocer que nuestra forma de ser no es la única y posiblemente ni siquiera la mejor.

Para que la empatía florezca tiene que producirse una identificación con otra persona, pero antes de que esto pueda ocurrir, debemos tomar conciencia de nuestros propios sentimientos y conocerlos (Hogan, 1969). Si el profesor va teniendo más contacto con sus propios sentimientos, estará mucho más capacitado para servir a sus alumnos como modelo de comportamiento empático, y por tanto, llevarles hacia una mayor empatía intercultural.

Aún queda mucho para conocer el grado de correlación existente entre la empatía y el éxito en el aprendizaje de idiomas, sin embargo, hay una fuerte certidumbre intuitiva de su existencia, hay asuntos interesantes que se deben considerar respecto a la metodología y el estudio de la enseñanza, por ejemplo: ¿qué tipo de actividades de aula se podrían utilizar para fomentar la empatía de los alumnos?.

## 2. Las transacciones en el aula

La transacción es la acción o efecto de realizar una especie de contrato en el aula entre alumnos y el profesor o entre los mismos alumnos, para evitar de algún modo las provocaciones o litigios , provocando así la armonía y aumentando la dimensión afectiva.

Erancis Bailey (1996: 261) se refiere a la estructura social del aula como: *“un tipo de cultura que se crea en la interacciones comunitarias entre los participantes del curso”*.

La dimensión afectiva de las relaciones que se establecen entre el alumno, el profesor y los demás alumnos puede influir enormemente en la dirección y el resultado de la experiencia. Argi Malderez señala la importancia que tiene la afectividad en lo que sucede en el aula y la relación enseñanza-aprendizaje puede pasar de transmisión a diálogo. El diálogo supone estar con personas que piensan y sienten, seres humanos en sus aspectos espiritual y físico que negocian significados. Lo que al final importa no es que la palabras tengan significados, sino que las personas tengan significados que transmitir con palabras (comunicación personal).

Desde la década de los sesenta ha aumentado la importancia en la facilitación en la educación y otros procesos de grupo y esto se ha seguido elaborando desde entonces hasta ahora. John Heron (1989, págs. 16-17) ha establecido tres modalidades de facilitación una distinción especialmente útil, ya que proporciona los medios para evitar, o al menos, mitigar la frustración de tantos alumnos como de profesores, cuando éstos ofrecen a los alumnos más responsabilidad de la que ellos están preparados para recibir en el inicio del aprendizaje. Estas modalidades son:

- La *modalidad jerárquica*: como facilitador, el profesor todavía está encargado de las decisiones principales del proceso de aprendizaje.
- La *modalidad cooperativa*: el profesor comparte algún poder y algunas decisiones con el grupo y orienta a los alumnos para que dirijan más su propio aprendizaje.
- La *modalidad autónoma*: el profesor deja a los alumnos que trabajen por sí solos, sin su intervención.

Heron (1989, pág. 17) señala que la última modalidad “no significa el abandono de responsabilidades”. El facilitador utiliza las tres modalidades en algún momento, cambiando de una a otra según las necesidades.

La **facilitación** da lugar al impulso y a la ayuda; no consiste solo en verter algo de información en la mente del alumno, sino que está basada en la *experiencia* y en la *investigación*. Como no podemos estar seguros de que lo que creemos que estamos enseñando es lo que se esté aprendiendo, es muy aconsejable que dotemos a nuestros alumnos de la capacidad para aprender. *La enseñanza se define como la facilitación del aprendizaje autodirigido*. Este tipo de enfoque permite a los alumnos seguir aprendiendo después de salir de las aulas.

Íntimamente ligada a la facilitación se encuentra la dinámica de grupos. Los profesores facilitadores siempre son sensibles a las características del grupo con el que trabajan y son conscientes del proceso que se desarrolla en él. Se puede considerar la dinámica de grupos como “*la configuración combinada de la energías mental,*

*emocional y física del grupo en cualquier momento determinado, y la forma en que esta configuración experimenta los cambios”* (Heron, 1989, pág. 16). Como apunta Heron, también podría denominarse *dinámica emocional*: está sentada en la vida del sentimiento, que constituye el núcleo de la existencia del grupo. Gran parte del trabajo que realiza el facilitador con la dinámica de grupos es el de controlar los estados emocionales: fomenta los positivos y busca formas de superar los negativos y, en condiciones apropiadas, utiliza ambos para el desarrollo del crecimiento.

c) Los estilos de aprendizaje

El concepto de estilo de aprendizaje, o estilo cognitivo, según la naturaleza de los factores que se consideren para definirlo, surge en el ámbito de la psicología del aprendizaje como un intento de clasificar a los alumnos, a partir de la identificación de una serie rasgos de naturaleza diversa, capaces de caracterizar las formas en las que los individuos se enfrentan a las experiencias de aprendizaje. Las investigaciones que se han llevado a cabo sobre los estilos de aprendizaje han realizado una contribución significativa a la enseñanza de idiomas al acentuar la toma de conciencia de los profesores respecto a la necesidad de considerar la heterogeneidad individual de los alumnos y de diversificar las actividades del aula con el fin de llegar a una mayor variedad de alumnos.

La diversidad de enfoques desde los que se ha abordado la cuestión de los estilos de aprendizaje, en materia de aprendizaje y enseñanza de idiomas, se debe a distinta naturaleza y a la cantidad de las variables que se conjugan cuando se intenta definir el concepto de estilo de aprendizaje. Esta circunstancia da lugar a un panorama de modelos que difieren considerablemente entre sí, según se consideren variables de uno u otro tipo. El modelo de Willing (1988), por ejemplo, incluye factores carácter cognitivo (patrones de funcionamiento mental), afectivo (conjunto de actitudes, creencias y valores que llevan al aprendiente a dirigir la atención hacia determinados aspectos del aprendizaje), social (preferencias a la hora de trabajar con otros compañeros) y psicológico (preferencias sensoriales que manifiesta un determinado individuo a la hora de percibir los datos del entorno).

Oxford y Alderson , (1995), por su parte, prefieren manejar seis parámetros; además de los cuatro citados, contemplan variables ejecutivas (grado en el que un individuo gestiona y organiza su propio proceso de aprendizaje) y de comportamiento (tendencia o búsqueda activa de situaciones compatibles con las preferencias de aprendizaje).

Una de las clasificaciones más conocidas es la que es la del indicador tipológico de Myers-Briggs (citado en Ehrman, 1996). El interés que despierta radica en su vinculación con la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas. Se trata de un inventario basado en la *teoría de los tipos psicológicos*. Jung (1923) afirmó que las personas presentan diferencias fundamentales y que un individuo tiene preferencias de “funcionamiento” idiosincrásicas de ese individuo concreto. La prueba tipológica Myers-Briggs incluye cuatro polos de trabajo: introversión-extroversión, sensación-intuición, pensamiento-sentimiento y estimación-percepción. Estos polos conducen a dieciséis perfiles de personalidad que han descrito Keirsey y Bates (1984). Ehrman y Oxford (1990) y Ehrman (1996) han aplicado estos conceptos a la enseñanza de idiomas. La investigación de los estilos de aprendizaje resulta especialmente útil en situaciones de grupos reducidos, donde hay mayor posibilidad de ofrecer atención individual a cada alumno.

En cualquier caso, la conciencia sobre los estilos de aprendizaje puede sensibilizar a los profesores respecto a la importancia que tienen las diferencias individuales de los alumnos. Otro aspecto de la máxima importancia sobre el que el constructo de estilo de aprendizaje ha arrojado mucha luz es la alerta que el profesor debe mantener, en aras de evitar proyectar su propio estilo de aprendizaje a la hora de tomar decisiones en las aulas.

Ehrman (1996: 129) se hace eco de la importancia de que no sólo el profesor se haga consciente de las diferencias que presentan los alumnos a la hora de enfrentarse a las experiencias de aprendizaje. Los propios estudiantes deben aprender a identificar los rasgos que determinan sus propias tendencias y preferencias, con el fin de conocer las

ventajas e inconvenientes de sus formas de aprender. Su esfuerzo, para Ehrman (op. cit.) debe centrarse en ampliar lo que, tanto él como Oxford (1990) llaman *zonas de confort*:

*[...] que es suficiente hacer saber a los alumnos que se reconocen sus necesidades especiales y se puede ir elaborando e incrementando poco a poco una variedad de opciones para el trabajo del aula y para los deberes de casa. Generalmente los alumnos agradecen la ayuda que se les presta para estructurar sus deberes según pautas que comiencen en sus zonas cómodas y se extiendan paulatinamente fuera de esas zonas.*

### **1.2.3. La consideración de la afectividad en las teorías y modelos sobre el aprendizaje**

Hasta aquí se ha hecho una clasificación y una descripción de los factores afectivos, y de la influencia que ejercen en el alumno. Es necesario, además, considerar cómo la afectividad se tiene en cuenta en los modelos o en las teorías del aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello partiremos de las variables individuales del alumno, que se analizan en primer lugar, y expondremos posteriormente en qué medida la investigación ha demostrado en qué medida éstas son susceptibles de favorecer o perjudicar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Autores como Arnold (1994), Goleman (1998), Lorenzo (1997), Marchand (1960), etc. intentan dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué relación tiene el profesor con el alumno?, ¿Se puede separar lo racional de lo emocional en el aprendizaje de lenguas?, ¿Es imprescindible considerar los factores afectivos o emotivos para el desarrollo intelectual del alumno?

#### **1.2.3.1. Influencia de los factores individuales del alumno en los procesos de aprendizaje.**

Los factores afectivos juegan un papel relevante en la enseñanza, ya su consideración durante los procesos de enseñanza será determinante en el éxito o fracaso

que alcance alumno. Se debe entender que el proceso de aprendizaje de cualquier asignatura es un proceso complejo, ya que hay una gran cantidad de factores que influyen en él.

Para el tratamiento de esta cuestión nos interesa especialmente la clasificación que ofrece Lorenzo (1997). Este autor considera, por un lado, lo que llama *factores internos*, que son los procesos cognitivos que posibilitan la adquisición de los conocimientos; por otro lado *habla de, factores situacionales*, que se incluyen al hacer referencia al contexto del aprendizaje y; por último, considera los *factores individuales*, que pueden ser de dos tipos: los *inalterables por el modo de instrucción*, tales como la edad, el sexo, o la lengua materna; y los *alterables por el modo de instrucción*, entre los que se incluyen los factores socio-psicológicos, como la actitud o la motivación. Son estos últimos los que, *según este autor*, se deben tener en cuenta por parte del profesor.

Todo profesor tiene que pensar en cómo alcanzar el grado máximo de interactividad con su alumno, porque esto será lo que optimice su nivel de aprendizaje. El profesor o educador debe tener en cuenta que existe una relación intrínseca y recíproca profesor-alumno. Marchand (1960) la define como “la pareja educativa”:

*“ Toda educación supone a presencia de dos seres bien concretos: el que la da y el que la recibe, uno y otros reunidos en una pareja singular, cuya originalidad es tal que su réplica no puede hallarse en ninguna otra parte, hallándose sus integrantes sometidos a recíprocas interacciones psicológicas que, con frecuencia y profundamente, los modifican”.*

La idea de que el profesor y alumno son una pareja singular hace alusión a la relación recíproca que se da entre ellos. El profesor debe ser consciente de que su actitud y su estado emocional se verán reflejados en la actitud del alumno. Por ello, el profesor debe intentar mantener en todo momento una actitud positiva frente a la clase:

*“ El contenido de la vida afectiva del alumno es , a menudo, el fruto de la posición sentimental del educador: el autoritario desatará el temor inhibitorio del alumno; el*



*que busque hacerse querer provocará reacciones de complacencia, el que se muestre perverso suscitará elementos y actitudes de oposición”. (Marchand 1960:21).*

### **1.2.3.2. La relación entre los factores afectivos y los factores cognitivos**

Los estudios sobre la afectividad se centran en dos polos: por un lado, se analiza en qué medida los factores afectivos del profesor pueden incidir en los procesos de aprendizaje de los alumnos; por otro, se estudia el grado en que los factores individuales del propio alumno determinan estos procesos. Nos interesan al respecto los trabajos desarrollados por Arnold (1999) y Goleman (1997; 1999).

Ambos autores apelan al uso coordinado y equilibrado del campo cognitivo y del campo afectivo. Arnold (1999), afirma que el lado afectivo del aprendizaje no se opone al cognitivo. Cuando ambos se usan de forma conjunta, el proceso de aprendizaje se puede construir sobre una base más firme (op. cit.). A través de los tiempos, se ha tendido siempre a separar lo racional de lo emocional, y, en consecuencia, a sobrevalorar lo racional, en detrimento de las emociones. Lamentablemente, la mayoría de las pruebas de admisión que se usan hoy en día en colegios y universidades siguen centradas en la lógica lingüística y matemática.

Jane Arnold, catedrática de filología inglesa en la Universidad de Sevilla, y especialista en Metodología del inglés<sup>(1)</sup>, tras diversas investigaciones y estudios, intenta demostrar la importancia de los factores afectivos o emotivos en la calidad de aprendizaje. Defiende la idea de que la consideración de los factores afectivos conducirán a un aprendizaje más efectivo. También sostiene la idea de que los factores afectivos deben ser tratados desde dos puntos de vista diferentes.

En primer lugar, se debe analizar cómo se puede superar los problemas creados por las emociones negativas, como el miedo o la ansiedad. Y en segundo lugar, pensar en cómo estimular las emociones positivas, como la autoestima o la empatía. Arnold

---

<sup>(1)</sup> “La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas”, Cambridge, University Press.

concluye con la idea de que hasta ahora hemos prestado mucha atención a las emociones negativas, sin dar importancia a cómo desarrollar las positivas.

Goleman (op. cit.), centra sus estudios sobre en el concepto de Inteligencia Emocional. La define como un conjunto habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia, y la capacidad para motivarse a uno mismo. Para Goleman, al igual que para Arnold, los factores emotivos o afectivos son imprescindibles para el desarrollo intelectual del alumno, ya que la “mente emotiva” y la “mente emocional” son inseparables:

*“Todos tenemos dos mentes: una que piensa y otra que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. La mayor parte del tiempo, estas dos mentes operan en estrecha colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento para guiarnos adecuadamente a través del mundo”.* Goleman (op. cit.)

A lo largo de todos los tiempos, se ha mantenido la falsa creencia de que la inteligencia de los individuos sólo tenía que ver con sus capacidades mentales. El Coeficiente Intelectual (CI) ha sido y sigue siendo lo fundamental para valorar la inteligencia de los alumnos. Sin embargo, este psicólogo intenta demostrar que el CI no es lo único:

*“Existen muchas más excepciones a la regla de que el CI predice el éxito en la vida que situaciones que se adapten a la norma. En el mejor de los casos, el CI parece aportar tan solo un 20% de los factores determinantes del éxito, lo cual supone que el 80% restante depende de otra clase de factores”.* Goleman (op. cit.).

Para Goleman (1997), estos otros factores son los que el profesor tiene que tener en cuenta en las clases con el fin de poder desarrollarlos en sus alumnos. Esto no implica dejar de lado el desarrollo de las capacidades cognitivas. La interrelación entre las capacidades afectivas y cognitivas potenciarán un alto nivel del desarrollo intelectual en los alumnos, brindándoles así la oportunidad de sacar el mayor rendimiento posible al potencial intelectual que les haya tocado en la lotería genética.

Goleman se basó en las teorías de Howard Gardner (1983), el cual, mediante los proyectos Spectrum y Arts Propel (1995); hizo una tipología de las distintas inteligencias que pueden desarrollar todos los individuos:

- Inteligencia Lógico-Matemática: es la capacidad para resolver problemas, y entender reglas. Las personas que desarrollan esta inteligencia crean hipótesis y buscan asociaciones numéricas. La desarrollan generalmente los matemáticos y físicos.
- Inteligencia Espacial: es la relación de uno con las cosas que le rodean. Las personas que desarrollan esta inteligencia son muy buenos observadores, y tienen un gran sentido de la dirección y orientación, y son sensibles a detalles visuales. La desarrollan generalmente arquitectos, escultores y pintores.
- Inteligencia Corporal-Cinestética: es la capacidad para utilizar el cuerpo para expresarse. Las personas con esta capacidad tienden a estar en constante movimiento y aprenden más efectivamente a través de ejercicios prácticos. La desarrollan generalmente bailarines y actores.
- Inteligencia Rítmico-Musical: es la capacidad de percibir, apreciar y producir ritmos y melodías. Las personas que desarrollan esta inteligencia tocan instrumentos musicales con facilidad, y les gusta trabajar con música de fondo. Las personas que desarrollan esta inteligencia suelen ser músicos y compositores.
- Inteligencia Verbal-Lingüística: es la habilidad para manejar las palabras. Las personas con esta capacidad pueden explicar cosas de forma fluida. Las personas que desarrollan esta capacidad suelen ser abogados y escritores.
- Inteligencia Interpersonal: se refiere al tipo de relación que mantenemos con otras personas, la facilidad para comprenderlas y la habilidad para cooperar con ellos. La desarrollan los profesores.
- Inteligencia Intrapersonal: es la capacidad de introspección, autoevaluación, y reflexión. Ayuda a comprender las emociones propias y a guiar el comportamiento propio. Suelen desarrollar esta capacidad los sacerdotes, teólogos, consultores o consejeros.

La teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner (op. cit.) revoluciona en cierta medida el campo de la psicología del aprendizaje. Este autor destierra la idea monolítica sobre la inteligencia que se había mantenido en Occidente hasta la fecha de la publicación de su obra. La consideración de factores de naturaleza afectiva en relación con el constructo de la inteligencia de un modo sistemático ayuda, gracias a Gardner a ampliar las perspectivas de análisis y a valorar las capacidades de un grupo más rico y variado de alumnos.

En consecuencia, el modelo de enseñanza debe ser flexible para dar cabida a las distintas capacidades de los alumnos. Este hecho es muy importante para los docentes, ya que el grupo de alumnos es siempre muy heterogéneo, y cada alumno aprenderá de una forma distinta, y desarrollará un alto grado en un tipo de inteligencia o en otra. De esta forma, se abre a los docentes una amplia gama de alternativas para impulsar y potenciar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

En una entrevista de Goleman a Gardner en 1986, éste último afirma lo siguiente:

*“ Ha llegado el momento de ampliar nuestra noción de talento. La contribución más evidente que el sistema educativo puede hacer del desarrollo del niño consiste en ayudarle a encontrar una parcela en la que sus facultades personales puedan aprovecharse plenamente y en la que se sientan satisfechos y preparados. Deberíamos invertir menos tiempo en clasificar a los niños y ayudarles más a identificar y a cultivar sus habilidades y sus dones naturales. Existen miles de formas de alcanzar el éxito y la multitud de habilidades diferentes que pueden ayudarnos a conseguirlo”. (Goleman 1986).*

Esta cita defiende la idea del éxito de todos los individuos a través de diversos caminos, lo que alude a la multidimensionalidad del aprendizaje, donde deben encontrar su sitio los individuos. El proceso de aprendizaje no debe convertirse en un camino tortuoso para los alumnos.

Nos encontramos en una época en la que nos olvidamos todos de la necesidad humana de ser felices, se podría incluso decir, que más que necesario es un derecho. La escuela, en sus distintos niveles educativos, está pasando por una crisis paralela y

semejante a la que padece la sociedad actual. Se da más importancia a la acumulación de conocimientos que se olvida de transmitirlos con total habilidad y generosidad para que los alumnos no sufran. Se trata de enseñar desde la perspectiva del gozo, tanto del profesor como de los alumnos. No es malo aprender disfrutando, es más, el disfrutar es imprescindible para mejorar el nivel de aprendizaje. Día a día, parece ser que está cambiando la visión academista de la enseñanza, transformándose en una visión pluralista, abierta y flexible.

### **1.2.3.3. La afectividad y la memoria en los procesos de aprendizaje**

La afectividad es un término que se refiere a los aspectos intencionados y emocionales de las reacciones de la personas ante lo que está sucediendo, y desempeña un papel muy importante en el aprendizaje, es decir, en el proceso de cambiar los recursos del alumno con el fin de que sean más útiles. Esto se realiza de cinco formas:

1. Los datos afectivos; Hamilton (1983: 77) afirmaba que la afectividad se codificaba en diferentes grados en los esquemas cognitivos de la memoria. Otros autores como Stevick (1966) decían que los mismos elementos de intención y emoción no eran solo otras partes de las estructuras de la memoria, sino que en realidad podían ser las partes alrededor de las cuales se organizaban esas estructuras. En resumen, los datos afectivos son almacenados en las mismas estructuras de la memoria con otros tipos de datos, e incluso puede tratarse de los tipos de datos alrededor de los cuales se organizan esas estructuras.

2. La afectividad; como fuente de confusión, puede invocar a otros tipos de datos concretos provenientes de la memoria a largo plazo, y estos datos suplementarios pueden actuar como obstáculos en la mesa de trabajo, desgastando la capacidad de procesamiento e impidiendo que los tipos de datos que nos interesan sean procesados eficazmente. En esta afirmación encontramos autores como: Damasio (1994, pág. 97); Hamilton (1983, pág. 52); Goleman (1995, pág.27).

3. La afectividad y la retroalimentación provenientes del uso que hacemos de la lengua. La dimensión afectiva de la retroalimentación repercute en la configuración y la reconfiguración de las estructuras de la memoria a largo plazo. Autores como: Olevier (1995), Traight (1993) y Ard (1989).

4. La afectividad y la reproducción del uso que otros hacen de la lengua. La afectividad es importante a la hora de iniciar la reproducción voluntaria de la lengua e incide en la respuesta a la reproducción involuntaria. Apoyan estas informaciones autores como: Murphey (1995) y Barber (1980).

5. La afectividad y el uso de lo que uno no sabe, incluso después de que los datos estén bien almacenados en la memoria a largo plazo, la afectividad todavía puede interferir en nuestra capacidad de hacer uso de esa memoria: Höweler (1972) y Blubaogh (1969).

#### **1.2.4. Los factores afectivos y el aprendizaje de idiomas**

Hasta ahora se han analizado las diferentes dimensiones de la afectividad, una clasificación de los *factores afectivos* y sus influencias en los individuos. Nos centraremos a continuación en su relación con el aprendizaje de idiomas.

El aprendizaje es una meta y la enseñanza no es sino una herramienta. En los últimos años se ha llegado a la conclusión de que la enseñanza de lenguas extranjeras debe tomar al alumno como eje de los procesos de aprendizaje. Gattegno (1976) ha insistido en la importancia que tiene este hecho y en este mismo sentido Penny Ur ha afirmado lo siguiente:

*“El aprendizaje puede tener lugar sin una enseñanza consciente; pero la enseñanza, tal y como yo la entiendo, tiene como objetivo el aprendizaje personal de los alumnos, y no tiene valor si no lo logra”.* (Ur, 1996: 4).

En la teoría constructivista del aprendizaje lo que hace el individuo es elaborar significados personales. Williams y Burden afirman lo siguiente al respecto:

*“Los propios alumnos están activamente implicados en dar su propio sentido al material lingüístico de entrada que les rodea a sí como a las tareas que se les presentan. Se debe considerar que las emociones forman parte esencial del aprendizaje, lo mismo que los contextos vitales concretos de los sujetos que están implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.* (Williams y Burden 1997, pág. 23)

Un hecho evidente en los alumnos de idiomas es que logran niveles de éxito bastante diferentes. Pero ¿Por qué aprenden algunos alumnos de idiomas mejor que otros?. A esto responde Stevick (1980, pág. 4): *“El éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas dentro del aula”.*

Por tanto, el papel que desempeñan estos aspectos afectivos en el éxito del aprendizaje de idiomas es tan importante como el de las destrezas cognitivas, e incluso más.

En los siguientes epígrafes, se hablará sobre la *ansiedad*, como un factor que condiciona de forma negativa el aprendizaje de idiomas, *la autoestima*, como medio de perfeccionar las destrezas sociales así como el *rendimiento académico* y *la actitud* del alumno en el proceso del aprendizaje.<sup>(1)</sup>

#### **1.2.4.1. La ansiedad y el alumno de idiomas**

Autores como Desrochers y Gardner (1981), MacIntyre (1993), Scovel (1978), Ehrman (1995), Kleinmenn (1997) y algunos más han realizado sus investigaciones sobre la ansiedad como un elemento que afecta positiva o negativamente a los alumnos que aprenden lenguas extranjeras. La influencia de la ansiedad puede derivar en un

---

<sup>(1)</sup> Recogido en los artículos encontrados en “La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas” por Jane Arnold, Cambridge University Press.

estado breve o duradero. A lo largo de este epígrafe, se realizará un repaso de los trabajos de los mencionados autores, citados todos ellos en R. Oxford (1990). También se abordará el papel del profesor ante este factor y cómo puede actuar para capacitar a sus alumnos a que se enfrenten a la ansiedad ante proceso de aprendizaje de la lengua.

En primer lugar, es necesario saber si la ansiedad ante el idioma es un estado breve o duradero, y si es perjudicial o útil. La ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera puede darse en forma de episodios transitorios de temor en una situación en la que el alumno tiene que actuar con el idioma y es simplemente pasajero. En condiciones normales, esa ansiedad disminuye con el tiempo, tal y como lo han demostrado los estudios de Desrochers y Gardner (1981).

Sin embargo, la ansiedad ante una segunda lengua no disminuye con el tiempo para todos los alumnos. Si las situaciones se repiten y los alumnos asocian la ansiedad con la actuación ante el idioma. Se convierte así en un rasgo, más que en un estado, (Gardner y MacIntyre, 1993). Cuando la ansiedad se ha convertido en un rasgo permanente, puede tener efectos generalizados en el aprendizaje de idiomas y en la actuación en la lengua.

Algunos investigadores afirman que existe una modalidad de ansiedad positiva, aunque casi toda la investigación que se ha llevado a cabo evidencia una relación negativa entre ansiedad y ejecución. A veces se le llama “ansiedad debilitadora”, porque perjudica la actuación del alumno, tanto indirectamente a través de la preocupación y la duda de sí mismo, como directamente reduciendo la participación.

Alguna investigación ha sugerido que la ansiedad en el aprendizaje de idiomas es la realidad “útil” en algunos sentidos, como cuando mantiene alerta a los alumnos (Scovel, 1978); algunos estudios han demostrado que la ansiedad útil se relaciona con lo siguiente:

- Un alto dominio del idioma y elevada seguridad en sí mismo, entre un grupo reducido de excelentes alumnos de idiomas (Ehrman y Oxford, 1995).



- La producción oral de estructuras difíciles del inglés entre hablantes nativos de árabe y de español (Kleinmann, 1977).
- Las buenas notas en clases de idiomas en alumnos que estudian francés, alemán y español en academias (Chastain, 1975).

Horwitz (1990) ha afirmado que la ansiedad solo es útil para tareas muy elementales de aprendizaje, pero no lo es en absoluto cuando se trata de un aprendizaje más complicado como el de idiomas.

### ***¿Qué consecuencias tiene para el aula?***

Los profesores pueden actuar para reducir la ansiedad, en función de las necesidades y de los orígenes culturales de los alumnos. Pueden utilizar cualquiera de las siguientes sugerencias para disminuirla:

- Ayudar a los alumnos para que entiendan que esa ansiedad que sienten puede ser debida, a episodios transitorios y no es necesario que se convierta en un problema persistente;
- Fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos en alumnos que han desarrollado un rasgo constante;
- Impulsar a que asuman poco a poco el riesgo y toleren la ambigüedad en un ambiente tranquilo;
- Reducir la competitividad;
- Determinar las metas de la clase y ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para alcanzarlas;
- Dar permiso al uso del idioma de un modo que no sea perfecto;
- Animar a que los alumnos se relajen mediante risas, juegos, música;
- Hacer exámenes con tipos de ejercicios conocidos;
- Ofrecer recompensas significativas para ellos y que favorezcan el uso del idioma;
- Ayudar a los alumnos a que hablen consigo mismo de forma positiva;

Con estas sugerencias los profesores pueden capacitar a sus alumnos a que se enfrenten a la ansiedad ante el idioma con mayor eficacia.

#### 1.2.4.2. La autoestima en el aula

¿Por qué fracasan los niños en la escuela? ¿Cuáles son los obstáculos del aprendizaje que bloquean el éxito? ¿Qué ocurre cuando un niño piensa: “no puedo hacerlo”, “no valgo para esto”, “nunca voy a aprender esto”? Casi todas estas preguntas parecen tener la misma raíz: una autoimagen deficiente, un profundo miedo al fracaso, un sentimiento de inadecuación. En otras palabras, una baja autoestima.

Stanley Coopersmith, psicólogo infantil de la Universidad de California, fue uno de los pioneros en el campo de la investigación de la autoestima. En el libro “The Antecedents of Self- Esteem” (Coopersmith, 1967, págs.4-5) escribió lo siguiente:

*“Por autoestima nos referimos a la evaluación que realiza el individuo y que mantiene habitualmente respecto a sí mismo; expresa una actitud de aceptación o no aceptación e indica hasta qué punto un individuo se cree capaz, importante, triunfador y valioso. En pocas palabras, la autoestima es un juicio personal sobre la valía que se expresa en las actitudes que mantiene el individuo consigo parecido”.<sup>(1)</sup>*

Algunos niños que tienen una baja autoestima pueden ser excesivamente temerosos y retraídos, incapaces de tomar decisiones, reacios a expresar opiniones y suponen que van a fracasar; otros pueden ser tiramos y presumidos. Coopersmith señaló que la estima de los niños depende principalmente de las experiencias, positivas o negativas, que tienen en su entorno, de la consideración que de ellos tienen “otras personas significativas” (los padres, los profesores y los compañeros) y de la consideración que tienen de sí mismos. Si se refleja una imagen positiva, los niños se sentirán merecedores de amor y valorados, si la imagen es negativa, los niños creerán que son rechazados, que no los aceptan, y actuarán en consecuencia. Se ha dicho que los

---

<sup>(1)</sup> Traducido por Jane Arnold en “La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas”, Cambridge University Press.

padres tienen la llave de la autoestima de los niños, pero los profesores tienen una de repuesto.

Robert Reasoner (1982), antiguo director del distrito escolar de Moreland en California, declara lo siguiente:

*“que resulta esencial reconocer la singularidad de cada alumno y proteger sus derechos y sus sentimientos con el fin de desarrollar los cinco componentes clave de la autoestima: los sentimientos de seguridad, identidad, afiliación, finalidad y competencia personal”.*

En su jerarquía de necesidades, Maslow destacó la importancia de la seguridad, concluyendo que solo el niño que se siente seguro se atreve a crecer saludablemente. Su seguridad necesita ser gratificada (Maslow, 1968: 49). Afirmó que el vértice de su famosa pirámide, la necesidad de autorrealización, sólo se puede alcanzar si todas las demás necesidades son satisfechas previamente.

En resumen, los seres humanos – niños y adultos - necesitan ser queridos, valorados y apreciados. Esta necesidad parece ser especialmente importante para los alumnos pequeños, pues todavía están construyendo su autoimagen según la consideración de las personas significativas que los rodean. Por desgracia, muchos niños, intencionadamente o no, son humillados en el aula debido a lo que se denomina “búsqueda” de altos niveles, del logro y de la conducta controlada.

Este asunto es muy importante para los profesores de idiomas, pues el éxito en el aprendizaje de lenguas está íntimamente ligado a la forma en que los alumnos experimentan el aula: como un lugar donde se descubren sus carencias o como un espacio para el crecimiento y el desarrollo.

Se han descrito una serie de técnicas de trabajo en el aula para mejorar la autoestima, que han dado resultados tan positivos, que los alumnos han cambiado su actitud, su participación y su estado de ánimo. Actividades que eran dirigidas a niños pequeños, pero que podrían ser modificadas para otros alumnos de edades superiores:

- La hora del círculo (White, 1992)
- Un día especial (White, 1992)
- La cadena de papel ( Borba y Borba, 1982)
- Túnel de lavado de coches (Canfield y Wells, 1976)

a) La hora del círculo por White (1992)

Es una actividad en gran grupo. Consiste en que los alumnos y el profesor se sienten juntos formando un círculo. El profesor dice una frase incompleta y pone un ejemplo para terminar dicha frase. Ahora el alumno que está a su lado hace lo mismo añadiendo otro final y así sucesivamente. En esta actividad salieron frases como: “Me siento bien cuando; un amigo es; tengo celos cuando...”

De esta manera cada alumno expresaba sus sentimientos y después se escribían en un papel y se metía en una caja. Eso hizo que los compañeros escucharan a los demás, mejorando la expresión oral y la comprensión auditiva. Ese círculo era un símbolo de armonía y daba un sentimiento de seguridad y afiliación.

b) Un día especial por White (1992)

Esta es otra actividad para fomentar el sentimiento de seguridad, de identidad y de afiliación. El objetivo es ayudar a los niños a aprender a escucharse entre sí, a esperar el turno de palabra y a desarrollar destrezas lingüísticas. Según White (1994) es una de las técnicas más eficaces para mejorar la autoestima del alumno.

Un alumno salía fuera de clase y el resto escribía comentarios positivos del compañero y se metían en una caja. Se pedía al alumno que volviera y se sentara en el medio del corro, los compañeros tenían que ir leyendo lo que habían escrito justificándolo con ejemplos: “creo que eres un buen amigo”, “creo que eres un buen futbolista”, etc. El vocabulario nuevo se utilizaría después en sucesivas actividades a lo largo del curso.

Tuvo muy buenos resultados y los niños estaban dispuestos a realizar este tipo de actividades, alguno de los alumnos comentó: “me encantó el día especial porque pudimos expresar lo que sentíamos; nos decíamos cosas bonitas entre nosotros y aprendimos inglés”.

c) La cadena de papel por Borba y Borba (1982)

La actividad consistía en que los alumnos tenían que escribir en un papel el nombre de un compañero y que hiciera un comentario positivo o realizara una acción amistosa. Después tenían que formar una cadena y cada papel era un eslabón. Se les decía que no solo escribirían el nombre sino también que hicieran algún comentario: ¡gracias por ayudarme!, me ha gustado mucho cómo has jugado conmigo hoy, etc.

Ese listado se colocó en las paredes del aula durante todo el curso y se fueron añadiendo más opiniones. Al final, todos los alumnos estaban en la cadena y no se comparaban entre ellos. Se contaba el número de eslabones que había en la cadena para valorar el progreso de toda la clase.

d) Túnel de lavado de coches por Canfield y Wells (1976)

Era una actividad habitual de fomento de la autoestima, cuya finalidad consistía en ayudar a los alumnos a expresar afecto tanto de forma verbal como de forma física. Se hacían dos filas y un voluntario pasaba por esas filas, los compañeros tocaban al compañero, lo abrazaban, lo acariciaban. Resultaba sumamente alentador ver cómo los niños salían alegres y sonriendo de la fila. El contacto fue sumamente importante.

(White, 1992) comenta que muchos niños y adultos no obtienen la cantidad de contacto necesario para crecer en todos los sentidos. De este modo el alumno está más relajado y preparado para aprender.

Todo ello ejemplifica claramente que las semillas de la enseñanza afectiva contribuye a que florezca el aprendizaje eficaz. Con este mismo espíritu, se podría

afirmar que la lección más valiosa es que “para enseñar a ser eficaz es esencial la preocupación por la afectividad”.

### **1.2.4.3. La actitud del alumno en el proceso del aprendizaje<sup>(\*)</sup>**

Como docentes y profesores de la enseñanza, sabemos que impartir clases de español no sólo consiste en la transmisión sistemática de conocimientos, ni en la práctica del uso de la lengua. Existen otras capacidades que entran dentro de nuestros objetivos como profesores: la actitud de nuestros alumnos ante el estudio y conocimientos de la nueva lengua.

La enseñanza debe orientarse hacia el desarrollo de determinadas actitudes del alumno ante el aprendizaje de una lengua y una cultura nuevas. Una de las claves para conseguir el desarrollo de estas actitudes frente al aprendizaje es lograr la motivación y participación de nuestros alumnos.

Como punto de partida tenemos que tener en cuenta que cada uno de nuestros alumnos tiene una vida afectiva y social determinada. El mundo exterior, la familia, la sociedad en la que viven, las influencias y aspiraciones personales, los valores o calidades humanas de cada uno de ellos nos exige ser verdaderos profesionales y tener la formación y conocimientos suficientes necesarios para la adaptación de nuestros planes educativos a cada situación particular. En este sentido, la dimensión lingüística y cultural de nuestro papel como profesores de español se funde con una dimensión pedagógica. La capacidad de llevar a cabo y poner en práctica ambas dimensiones supone, más que un reto, una necesidad para nosotros y un aspecto muy positivo para nuestros alumnos.

---

<sup>(\*)</sup> Se ha buscado la información que se encuentra en este epígrafe en los artículos encontrados en las siguientes direcciones de internet: [www.palermo.edu.ar](http://www.palermo.edu.ar). “La actitud del alumno con problemas en el aula”; [www.unne.edu.ar](http://www.unne.edu.ar). “Es necesario motivar el aprendizaje en la universidad”; [www.seceff.org](http://www.seceff.org). “La interacción profesor-alumno en el aprendizaje de la fisiología”; [www.latera.com](http://www.latera.com). “Las acciones educativas”; [www.qualem.com](http://www.qualem.com). “Formación e instrucciones”.

Debemos ser conscientes de la necesidad de hacer que nuestros alumnos sean agentes activos y responsables de su propio proceso de aprendizaje. Es altamente positivo para ellos conocer sus necesidades, identificar sus posibilidades y carencias, y asimilar su particular forma de aprendizaje. Han de tener toda la información posible sobre los contenidos de nuestra programación, así como los objetivos que deben cumplir a lo largo del curso.

Durante el desarrollo de las actividades y tareas de clase, ya sean de tipo individual, por parejas, o en grupos, es necesario dar al alumno la mayor información posible y transmitir esta información de una forma abierta. Por tanto, la actitud del profesor debe ser abierta al diálogo y basada en la escucha y en el respeto hacia las características personales del alumno. A la hora de corregir sus errores o puntualizar sus aciertos, esta actitud permitirá la buena comunicación entre el alumno y profesores y evitará, en gran medida, los malentendidos.

Las actitudes grupales o por parejas potenciarán actitudes de responsabilidad en el alumno. Las intervenciones de los compañeros de clase permitirán al alumno a elaborar valoraciones y juicios. La actitud de un alumno frente a las opiniones o intervenciones de los demás debe estar basada en la tolerancia.

La tolerancia también debe estar enfocada hacia la actitud del alumno frente a los datos culturales y sociales de la lengua española. La cultura de la lengua española, sus tradiciones, su historia sus aspectos sociales, deben ser interpretados y entendidos en conjunto, de forma dialogada y nunca bajo un prisma crítico. Esto fomentará una mayor comprensión y aceptación de la pluralidad y diversidad cultural del mundo. Para lograr estas actitudes de tolerancia, respeto, participación y responsabilidad, el profesor ha de tener claro que el ingrediente necesario para todo ello es la motivación del alumno.

### 1.3. La motivación

Al principio de este capítulo, hemos hablado sobre el estudio de la motivación la motivación a lo largo de la historia desde el aprendizaje general y de las lenguas extranjeras en particular. También hemos visto que forma parte de los factores individuales del alumno que influyen en su proceso de aprendizaje junto a la ansiedad, la inhibición, la empatía, etc. Desde el punto de vista de la afectividad, es un elemento fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

A continuación, vamos a tratar en mayor profundidad este concepto. Intentaremos llegar a una definición del concepto, a través del análisis de las propuestas de diferentes autores, que aportan distintas perspectivas de análisis; hablaremos de las clases de motivación, del papel del profesor ante la motivación, las creencias del alumno y de su influencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello, se ha consultado distintas fuentes y distintos autores como: Murray (1938), Erikson (1983), Abraham Maslow (1991), Ausubel (1976), Crookall y Oxford (1988), Ames y Ames (1984, 1985, 1989) y muchos más que veremos a continuación.

#### 1.3.1. Definición del concepto

Al inicio del capítulo hemos definido la motivación, en términos muy generales, como *“concepto que une una serie de características observables o no observables, que pueden registrarse como las causas de un fenómeno que explican los procesos mentales que impulsan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo”*. (Arnal et al, 1992:13).

Otros autores aportan las siguientes definiciones<sup>(1)</sup>:

*"La motivación me indica hacer algo porque resulta muy importante para mí hacerlo".*  
Frederick Herzberg (1965 )

---

<sup>(1)</sup> Las definiciones de los autores Frederick Herzberg (1965), G. Dessler (1979) y Stephen Robbins (1996) han sido consultadas en la siguiente dirección de internet [www.monografias.com](http://www.monografias.com)



*"Es un reflejo de "el deseo que tiene una persona de satisfacer ciertas necesidades". G. Dessler (1979).*

*"Tiene algo que ver con las fuerzas que mantienen y alteran la dirección, la calidad y la intensidad de la conducta". Kelly (1955).*

*"Voluntad de llevar a cabo grandes esfuerzos para alcanzar las metas organizacionales, condicionada por la capacidad del esfuerzo para satisfacer alguna necesidad individual". Stephen Robbins (1996).*

Las definiciones anteriores tienen prácticamente la misma orientación, la motivación es el empuje del ser humano a hacer algo que le interesa o satisface. Son definiciones que se podrían aplicar a cualquier tipo de aprendizaje. Pero la que más se va a centrar en esta investigación va a ser la de Arnal junto con la de Ames y Ames (1984, 1985, 1989), que veremos más adelante. Estos últimos tienen ya en cuenta los procesos mentales y además Ames y Ames introducen la activación cognitiva y emocional.

Nos interesa especialmente centrarnos en lo que se ha venido a llamar enfoque cognitivo de la motivación, que destaca la forma en que los individuos confieren sentido a sus experiencias de aprendizaje, y que estima que las personas están motivadas principalmente por sus pensamientos y sus sentimientos conscientes. La selección de esta orientación cognitiva del constructo se justifica por dos razones. En primer lugar, por la importancia y trascendencia que tiene para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. En segundo lugar, por su carácter comprensivo: logra aglutinar las diferentes interpretaciones que se han hecho del concepto y permite evitar la escisión entre las variables afectivas y cognitivas que condicionan los procesos de aprendizaje.

La Motivación se puede representar como un estado de activación cognitiva y emocional, que da lugar a una decisión consciente de actuar y deriva en un periodo de esfuerzo intelectual o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas Ames y Ames (1984, 1985, 1989).

Cuando los individuos son estimulados de alguna manera, la motivación puede desencadenarse por distintas causas: internas, como el interés o la curiosidad; o externas, como, por ejemplo, otra persona u otro acontecimiento. Esto conducirá al individuo a tomar una decisión consciente de actuar de una manera concreta con el fin de conseguir una meta o metas específicas relativas a la actividad emprendida. Una vez comenzada la actividad, el individuo tiene que mantener el esfuerzo necesario para conseguir la meta (para perseverar). Todo esto se ve afectado por el contexto y la situación, y es de carácter personal para cada individuo.

En el campo del aprendizaje en general y del aprendizaje de las lenguas extranjeras o segundas lenguas en particular, la motivación se da como resultado de una combinación de distintas influencias. Algunas de ellas son *internas*. Éstas provienen del interior del alumno: el interés por la actividad o el deseo de tener éxito. Otras son *externas*: la influencia de otras personas. Esta distinción entre influencias internas y externas ha desempeñado un papel importante en muchas de las teorías actuales que se han formulado sobre la motivación. Sin embargo, sería un error considerar la motivación de forma simplista como algo que es o interno o externo al individuo, pues ambas perspectivas no se pueden separar fácilmente. Es necesario determinar qué influencias externas tienen mayor probabilidad de activar los pensamientos y las emociones de las personas y de cómo les confieren éstas su propio sentido o las internalizan, de forma que les lleve a decidir el logro de ciertas metas.

Marion Williams en Robert L. Burden (1994) ha recopilado los principales estudios que se han realizado en torno a la motivación y los ha relacionado con la didáctica de las lenguas extranjeras y segundas lenguas. Este autor aporta un modelo de motivación en el que ha distinguido las tres fases que aparecen en la figura que se muestra más abajo. En la primera fase, se encuentran los motivos para hacer algo; en la segunda, la decisión de hacer algo; y, finalmente, en la tercera, el sostenimiento del esfuerzo o perseverancia:

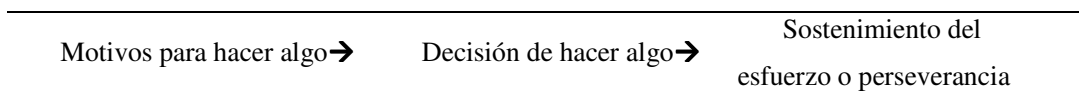
1. La primera fase refleja que hay motivos que suponen una mezcla de influencias internas y externas; estos motivos serán de carácter personal según los distintos

individuos, y serán los que darán sentido a los acontecimientos que circundan a los individuos.

2. La segunda fase se refiere a la decisión de hacer algo. En ella, las personas se deciden a emprender una tarea concreta y a invertir en ella tiempo y energía. Un individuo puede tener fuertes motivos para hacer algo, pero puede que, en realidad, no se decida a hacerlo.

3. La tercera fase se centra en el sostenimiento del esfuerzo requerido para completar la actividad a gusto del individuo. Esto tiene lugar dentro de un contexto social y una cultura, que incidirán, además, en las elecciones que se hagan en cada fase.

Conviene destacar, a la luz de este modelo, que la motivación supone mucho más que una simple estimulación del interés. También implica el sostenimiento de ese interés y la inversión de tiempo y energía para desarrollar el necesario esfuerzo que conducirá al logro de ciertas metas. Desde el punto de vista del profesor, a menudo, la motivación se percibe simplemente como una actividad lingüística interesante. Sin embargo, motivar a los alumnos supone mucho más que esto. Se puede considerar que las dos primeras fases de este modelo suponen el inicio de la motivación, mientras que en la última fase implica el sostenimiento de la motivación.



### 1.3.2. Perspectivas de estudio de la motivación

En este punto, vamos a tratar tres tipos de perspectivas:

- psicológica;
- cognitiva;
- del constructivismo social;

Nos basamos en los estudios de Murray (1938), Maslow (1968-1970), George Kelly (1955), Dörnyei (1994), Seligman (1981) y algunos más que vamos a ver a continuación.

a) Perspectiva Psicológica

Los primeros estudios realizados en este campo estuvieron basados en la conducta de los animales. Los psicólogos intentaron explicar la motivación en función del comportamiento de éstos para satisfacer sus necesidades biológicas básicas. Así, un perro hambriento que oye el sonido de una campana mientras está salivando ante la presencia de la comida, estaría motivado para buscar comida cuando oyera una campana en sucesivas ocasiones. De este modo, la motivación humana para aprender cualquier cosa se explicaba en virtud de las necesidades biológicas que se satisfacían durante los primeros años de aprendizaje y el tiempo de recompensa o refuerzo que se ofrecía en los primeros intentos por aprender.

Este tipo de enfoque dio lugar al conductismo moderno, que pone mayor atención en el carácter y la programación del sistema de refuerzo como la forma más eficaz de motivar la conducta deseada. Un conductista tendría, por consiguiente, tendencia a considerar la motivación en función de fuerzas externas; un ejemplo claro es el siguiente: si a un niño se le recompensa para que aprenda una lista de verbos de inglés, será más o menos probable que ese niño enfoque de manera positiva la tarea de aprender verbos en ocasiones posteriores.

La unión de esas primeras ideas se centró en la distinción de las necesidades básicas humanas que hizo Murray (1938):

*“la necesidad de asociarnos con otras personas, la necesidad de dominar a otros y la necesidad de comprender nuestro mundo o de darle sentido, así como las necesidades biológicas básicas”.*

Murray afirmaba que estas necesidades producían tensiones interiores que tenían que ser liberadas. Definió así la motivación en función de la urgencia, del impulso por

liberar y satisfacer las necesidades. Durante muchos años dichas teorías de disminución del impulso dominaron la investigación sobre la motivación

La formulación de la pirámide de Maslow (1968-1970) proporcionó ideas útiles para conocer los motivos que tienen las personas a la hora de comportarse del modo en que lo hacen. Todas las teorías como la de Erikson, Freud, etc. concedieron mayor importancia a los elementos principalmente externos que a nuestro propio control personal. El comportamiento ha sido explicado por algunos psicólogos, incluido Freud, en función de la satisfacción de las necesidades básicas. Las personas experimentan unos impulsos para satisfacer estas necesidades y están obligadas a actuar de formas concretas con el fin de reducir esos impulsos.

Abraham Maslow (op. cit.) sugirió una jerarquía de *necesidades de carencia* (o de supervivencia) y *necesidades de ser* (o de crecimiento).

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>NECESIDADES DE SER</b>      | AUTORREALIZACIÓN<br>NECESIDADES ESTÉTICAS<br>NECESIDADES COGNITIVAS  |
| <b>NECESIDADES DE CARENCIA</b> | NECESIDADES DE AUTOESTIMA<br>NECESIDADES DE INTIMIDAD PERSONAL<br>NECESIDADES DE SEGURIDAD Y CONFIANZA<br>NECESIDADES FISIOLÓGICAS BÁSICAS |

Maslow (op. cit.) afirmó que, si no se satisfacían esas necesidades o si se interrumpía su realización de alguna manera, resultaría complicado, incluso imposible, que una persona pudiera satisfacer necesidades que se hallan en la parte superior de la jerarquía. Así, resultará improbable que los niños que se sientan inseguros o que tengan una baja autoestima puedan prestar toda su atención al aprendizaje en el aula.

*Las necesidades de ser* están relacionadas con la satisfacción del potencial individual relativo al desarrollo cognitivo y estético. Pocas personas llevan a cabo todo su potencial o consiguen la “autorrealización”. Se estima que *las necesidades de ser*

requieren un tipo concreto de ambiente de formación en el que puedan expresarse y desarrollar su capacidad exploratoria.

Existe una aparente contradicción entre estos dos conjuntos de necesidades. Mientras que las *necesidades de carencia* imponen un entorno de seguridad, cuyo objetivo es la producción de un estado de equilibrio, las *necesidades de ser* pueden conducir al individuo a un territorio potencialmente peligroso donde un grado de tensión y de estrés puede resultar muy productivo. Frankl (1964) y Levi (1979) han demostrado que en el Holocausto fueron las necesidades de ser las que permitieron sobrevivir a muchas personas y sobreponerse a las horribles condiciones en las que estaban.

Más que considerar las jerarquías, como ha hecho Maslow, es más práctico considerar que éstas interactúan constantemente de una manera más dinámica. Esta perspectiva ayuda a reconocer que muchas personas pueden tener dificultades de aprendizaje, porque sus necesidades básicas no se satisfacen en el hogar o en el aula. Es importante que los alumnos se sientan acogidos y que puedan construir su autoestima al recibir el respeto de los demás. Maslow (op. cit.), al igual que Erikson (1968), considera que una de las principales funciones de la educación es la de contribuir a que los alumnos se desarrollen como individuos de pleno derecho y logren así su autorrealización como personas.

Los primeros enfoques psicológicos sobre la motivación no fueron satisfactorios porque eran demasiado simplistas en sus intentos de explicar la conducta humana, sumamente compleja, con la de los animales. Por lo demás, estas teorías iniciales, tampoco lograban explicar la conducta de los animales. El individuo está en manos de fuerzas que no controla. Sólo cuando algunos psicólogos comenzaron a distinguir entre las acciones que se percibían como que estaban sometidas bajo el control del individuo y las que no se controlaban, se pudo desarrollar una perspectiva completamente distinta a la motivación y que utilizaba las ideas de la psicología cognitiva .

b) Perspectiva cognitiva

Las teorías cognitivas de la psicología educativa consideraban que la motivación era una función del proceso de pensamiento de una persona. Dörnyei (1994) afirmaba que estas formulaciones ofrecían un claro ejemplo de la dificultad que suponía aislar el componente cognitivo, ya que la afectividad podía estar en relación directa con él. Desde el punto de vista cognitivo, la elección es un factor de suma importancia. Las personas realizan elecciones respecto a la forma en que se comportan. Las acciones están a merced de fuerzas externas tales como la recompensa.

La motivación está relacionada, por un lado, con los motivos por los que las personas deciden actuar de forma concreta y, por otro, por los factores que influyen en las elecciones que llevan a cabo. También implica decisiones como la cantidad de esfuerzo que las personas están dispuestas a realizar en el intento de conseguir sus metas. Por consiguiente, en el ámbito del aprendizaje, el principal papel del profesor, en relación con la motivación, consistirá en procurar que los alumnos tomen las decisiones adecuadas.

Por tanto, el enfoque cognitivo de la motivación se centra en individuos que toman decisiones respecto a sus propias acciones, en oposición a individuos que están expuestos a fuerzas externas que no controlan. Sin embargo, existen limitaciones en la adopción de un enfoque meramente cognitivo, pues dicha perspectiva no tiene en cuenta la influencia de los factores afectivos, de las emociones o de los contextos sociales.

c) Perspectiva del constructivismo social

Uno de los aspectos más perdurables del trabajo de Piaget (1967) ha sido el énfasis que puso en el carácter constructivo de aprendizaje. La principal presuposición que subyace al constructivismo es que los individuos se implican activamente desde el nacimiento mismo en la construcción de un sentido personal.

La perspectiva constructivista de la motivación gira en torno a la premisa de que cada individuo está motivado de forma distinta. Confiere un sentido propio a las influencias externas que le rodean, actúa según su predisposición interna y utiliza atributos personales de forma singular.

En definitiva, los individuos se diferencian por aquello que les motiva a aprender un idioma y por lo que les lleva a seguir intentándolo, hasta que han conseguido un nivel de competencia que les satisface. George Kelly (1955).

### **1.3.3. Clases de motivación**

El concepto de motivación evoca automáticamente la actividad, la búsqueda de conocimientos sea cual sea el tema que se trate. Sin embargo, la decisión de acometer actividades se fundamenta muchas veces en las expectativas del profesor, en su concepción de lo que es vital que los estudiantes aprendan. Con demasiada frecuencia, sus ideas impiden que los alumnos descubran sus propias aspiraciones y cómo llevarlas a cabo. En realidad, la motivación personal, se trate de un niño o de un adulto, proviene de lo que cada uno considera más importante. Carls Rogers (1985) dice:

*“Tengo la impresión de que todo lo que puede enseñarse a otra persona es insustancial y no tiene casi influencia en la conducta. He llegado a la conclusión de que el único aprendizaje que realmente influye en la conducta es el autodescubrimiento y el autoaprendizaje”.*

Esta cita nos lleva a la consideración los conceptos de **motivación intrínseca** y **extrínseca**. Esta distinción es clave a la hora de entender los procesos que se esconden tras el concepto de motivación.

La **motivación intrínseca** puede describirse como una serie de necesidades innatas de autodeterminación y competencia. Deci (1975); Harackiewicz y Eliot (1993) coinciden en la siguiente definición:



*“La motivación intrínseca se refiere a la meta de llegar a ser más eficaz como persona y al hecho de que se aprende porque el acto de aprender es la propia recompensa”.*

Muchas veces se dice que la motivación intrínseca no es más que una forma de satisfacer la propia curiosidad personal, sin depender de incentivos externos. El sujeto se siente transportado por lo que está haciendo y está tan inmerso en la actividad, que parece que no existe diferencia entre el yo y la tarea. El tiempo parece detenerse y la sensación de disfrute y de aprendizaje son los sentimientos predominantes.

Tras los estudios realizados, Tapia (1994) llegó a la conclusión de que los alumnos que están absortos en sus tareas están intrínsecamente motivados, pues la tarea parece gratificante simplemente por el hecho mismo de realizarla. Las situaciones que hacen posible esta experiencia son las que proporcionan al sujeto un desafío óptimo, por no ser muy fáciles ni muy difíciles. Por ejemplo, cuando un alumno de lengua extranjera entiende lo que está leyendo, se dedicará con más intensidad a la tarea, de modo que su aprendizaje se producirá de modo espontáneo.

En cambio, la motivación de aquellos sujetos que enfocan el estudio como una actividad a través de la que se puede aprender, sino como una actividad instrumental, cuyo valor deriva de que se la perciba como relevante o no para la consecución de ciertas metas: calificaciones, diplomas, trabajo, dinero, etc., actúan con una **motivación** que se denomina **extrínseca** o **externa**.

Normalmente, este tipo de motivación tiene una serie de connotaciones negativas, muchos alumnos se van a preguntar: ¿Qué voy a conseguir yo estudiando esto?, ¿De qué me sirve estudiar si después voy a acabar sin trabajo? Para Tapia (1994) esto puede significar que, cuando un alumno no está internamente motivado por el aprendizaje, parece que la única posibilidad para motivarle es hacer uso de recompensas o sanciones externas.

Como profesores de lenguas extranjeras, debemos tener en cuenta la motivación de nuestros alumnos tanto o más que la nuestra y que se trata de un proceso permanente en nuestra labor diaria como profesores, que exige una cierta reflexión por nuestra parte.

#### 1.3.4. La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

El concepto de motivación ha sufrido distintas interpretaciones conforme han ido cambiando las teorías psicológicas. Estas, a su vez, serán distintas según las diferentes situaciones y circunstancias en las que se encuentre el individuo. También el estudiante se verá afectado por influencias externas como las siguientes: los padres, los profesores y los exámenes.

No hay duda de que el aprendizaje de idiomas es diferente al aprendizaje de otras materias, debido principalmente a su carácter social. El lenguaje es una parte de la identidad del individuo y se utiliza para transmitir esa identidad a otras personas. El aprendizaje de un idioma implica mucho más que el simple aprendizaje de destrezas o de un sistema de normas o de una gramática; implica una alteración de la propia imagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y nuevas formas de ser, por lo que provoca un impacto importante en la naturaleza social del alumno. Como afirma Crookall y Oxford (1988:136): *“Aprender una segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta”*.

De la misma manera, Gardner manifiesta lo siguiente:

*“Los idiomas son distintos a cualquier otra materia que se enseña en el aula en el sentido de que implican la adquisición de destrezas y pautas de conducta que son características de otra comunidad”*. (Gardner, 1985: 146)

Por tanto, el éxito a la hora de aprender una lengua extranjera se verá influido especialmente por las actitudes que se tienen hacia la comunidad de hablantes de esa lengua. Por dichos motivos, la psicología social del lenguaje se ha convertido en una disciplina importante por derecho propio. Todo el campo del lenguaje está profundamente implicado en la comunicación entre personas, en las relaciones sociales entre individuos y grupos de personas y en las normas sociales de conducta.

Uno de los modelos más influyentes es el modelo socioeducativo de Gardner para el aprendizaje de idiomas (Gardner, 1985). Este modelo incluye factores como las creencias culturales del alumno, sus actitudes hacia la situación de aprendizaje su

capacidad integradora y su motivación. Gardner destaca que el factor principal del modelo es la motivación. La define como una combinación del esfuerzo y del deseo de conseguir el objetivo de aprender el idioma y de las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma. Otros factores como la actitud hacia la situación de aprendizaje y la capacidad integradora pueden influir en estos atributos. “*La motivación consiste en el deseo de aprender un idioma, en la intensidad motivacional y en las actitudes*” (op. cit.)

Gardner también establece la distinción entre orientaciones integradora e instrumental de la motivación. La orientación no es lo mismo que la motivación, sino que representa los motivos para estudiar un idioma. La orientación integradora se da cuando el alumno estudia un idioma por el deseo de identificarse con la cultura de los hablantes de esa lengua. La orientación instrumental describe un grupo de factores relativos a la motivación que proviene de metas externas tales como la superación de exámenes, la obtención de recompensas económicas, la continuación de una carrera. Por consiguiente, la orientación integradora es uno de los factores que contribuye a la motivación integradora.

El modelo socioeducativo de Gardner ha ejercido gran influencia en los estudios sobre la motivación en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. Recientemente, sin embargo, varios autores, con ideas parecidas, han exigido que se amplíe la perspectiva teórica y la base investigadora para incorporar enfoques cognitivos de la motivación en el campo de la educación.

En un reciente intento por comprender los distintos componentes implicados en la motivación de lenguas extranjeras, Dörnyei (1994) propone una categorización en tres niveles: en primer lugar, el nivel de la lengua; en segundo lugar, el nivel del alumno; y, en tercer y último lugar, el nivel de situación.

En *el nivel de la lengua* las orientaciones y motivos relacionados con aspectos de la lengua tales como la cultura y la comunidad y la utilidad del idioma, que incidirán en las metas. *El nivel del alumno* las características individuales que el alumno aporta a la tarea de aprendizaje; las características principales de este nivel son la necesidad de

logro y la seguridad en sí mismo. *Nivel de situación* incluye componentes relativos al curso, al profesor y a la dinámica del grupo.

En conclusión, en el aprendizaje de lenguas extranjeras es fundamental la motivación, ya que sin ella el alumno no conseguiría su objetivo.

### **1.3.5. Influencia de las creencias del alumno respecto a sí mismo de lenguas extranjeras en la motivación**

A continuación ahondaremos en la percepción que los alumnos tienen de sí mismos y a la forma en que esas percepciones se relacionan con la motivación. Para ello, tendremos en cuenta dos tipos de conceptos que se manejan en el ámbito de la psicología cognitiva: el llamado *sentimiento de agencia* y el *estilo motivacional*.

#### a) Sentimiento de agencia

Varios investigadores que han estudiado los enfoques cognitivos de la motivación han propuesto que el sentimiento que tienen las personas respecto a si ellas mismas causan y controlan sus acciones, o si perciben que lo que les sucede está controlado por otras personas, es un claro determinante de la motivación. Estos factores forman parte de lo que se ha llamado *sentimiento de agencia*; los factores que componen este constructo son los siguientes: *locus de casualidad*, *locus de control* y la *motivación de eficacia*.

#### - *Locus de casualidad*

Richard de Charms (1984) diferenció en sus investigaciones dos tipos de personas: las que se veían a sí mismas como responsables en gran parte de sus acciones, a las que las denominó *orígenes*; las que ven a otras personas como causantes de lo que hacen, a quienes llamó *títeres*.

Las personas son *orígenes* algunas veces y *títeres* otras. Sin embargo, las consecuencias de sentir que el *locus de casualidad* reside básicamente dentro de ellas son esencialmente *orígenes*. Por el contrario, las personas que sienten ser *títeres* en manos de otras impide la elección y desalienta cualquier sentimiento de responsabilidad por las propias acciones.

Este *sentido de agencia* es un claro determinante a la hora de motivar a las personas a comportarse de formas concretas. Charms (op. cit.) dedujo después que el comportamiento de recompensa podía tener el efecto opuesto del que se esperaba. Si alguien decide libremente actuar de una determinada manera y luego descubre que otra persona quiere que actúe de esa forma, que está dispuesta a recompensarle por sus acciones, entonces los sentimientos de responsabilidad personal y de libre elección pueden quedar disminuidos. Este aspecto se desarrolla en el siguiente apartado.

- *Locus de control*

Es uno de los factores más importantes a la hora de determinar la motivación que tienen las personas para actuar de forma variada y sostener sus interés e implicación. Es el sentimiento de control personal sobre lo que ocurre. Findley y Cooper (1983) determinaron "*locus control*".

Se refiere a las creencias que tiene una persona respecto al control que ejerce sobre los acontecimientos de la vida. Algunas personas se sienten personalmente responsables de todo lo que les sucede en su vida, a estas personas se les llama *internalizadoras*. Otras personas creen que todos los acontecimientos de su vida están determinados por fuerzas que están fuera de su control como: el destino, la suerte u otras personas. A estas personas se las denomina *externalizadoras*.

Findley y Cooper (1983) llegaron a la conclusión, después de analizar los estudios realizados, de que un mayor número de creencias internas iban asociadas a un mayor logro académico. Por tanto, el grado en que los alumnos controlen su propio aprendizaje de un idioma tendrá un efecto importante en la motivación y tendrán que estar constantemente implicados en el aprendizaje de ese idioma.

- *Motivación de eficacia*

Los individuos poseen un impulso innato hacia el dominio, que difiere de la necesidad de logro, esta última implica tener éxito con el fin de ser mejor que otras personas. A esto lo denominaron autores como White (1959) y Harter (1978) “*motivación de eficacia*”.

b) *Estilo motivacional*

Al intentar comprender los distintos patrones de respuesta ante el éxito y el fracaso percibidos, algunos teóricos de la psicología cognitiva han desarrollado la idea del *estilo emocional*. Dentro de este se puede distinguir el estilo *indefensión aprendida*, que destacó Seligman (1975).

Autores como Dweck y Wortman (1982) han demostrado su utilidad en la descripción de personas que consideran que el fracaso se debe en esencia a una falta de habilidad y a que piensan que no controlan sus propias acciones. En tales circunstancias pierden la motivación, muestran síntomas de ansiedad y depresión y abandonan el intento.

Un enfoque diferente de la autopercepción ha sido adoptado por Covington (1992). Ha desarrollado la teoría de la *preocupación de autovalía*. Las personas que tienen una gran preocupación de autovalía buscan situaciones e las que puedan mejorar su sentimiento de valía y evitan situaciones en las que tengan que realizar un gran esfuerzo y que amenacen su ego.

En resumen, el alcance que todo esto tiene para los profesores de lenguas extranjeras, es que la interpretación que hacen sus alumnos de la percepción que de ellos tienen sus padres, sus compañeros y sus profesores ejerce una influencia crítica en su estilo motivacional y de este modo también en su motivación para aprender un idioma.

### 1.3.6. El papel del profesor en la motivación

Durante años, se ha sostenido la idea de que el aprendizaje consistía en adquirir respuestas, es decir, conocimiento. Es como si el profesor, el primer día de clase se planteara como puede hacer para que el alumno aprendiera el libro de gramática perfectamente. Hoy día, la mayor parte de los profesionales de la enseñanza son conscientes de hasta qué punto ese presupuesto se aleja de la realidad. El profesor no se puede plantear ir más allá de ser un mero mediador, labor que, por lo demás, resulta mucho más ardua y compleja que la de transmisor del conocimiento. Aprender es poner en marcha el pensamiento. El aprendizaje es el resultado del pensamiento en contacto con los datos de la información. Si realmente construir significados y aprender es pensar y enseñar en ayudar a aprender, enseñar es ayudar a pensar.

La función que tiene el profesor respecto a la motivación consiste en proporcionar retroalimentación (*feedback*). Los psicólogos conductistas fueron los primeros en reconocer el poder de la retroalimentación como influencia motivadora. Se puede ofrecer retroalimentación o interpretar que se ofrece por medio del elogio, de cualquier comentario o acción relevante o por medio del silencio. Se puede ver que esta es también un área compleja que implica la intención de la persona que ofrece la retroalimentación, la forma en que se ofrece y la forma de percibirla. Es el área más amplia del refuerzo.

Los refuerzos externos en forma de recompensas, las buenas notas o el simple elogio a menudo se considera que son formas excelentes de motivar a los alumnos mediocres o reacios. Los centros escolares y las aulas a menudo están organizadas según dichos principios. Los sistemas de recompensa y castigo se establecen como programas de organización del aula o incluso como normas disciplinarias generales de los centros, con el resultado de que se ofrecen medallas, diplomas, regalos e incluso caramelos como recompensa e implícitamente como motivadores del “buen” comportamiento y del progreso en el aprendizaje, y también implícitamente como motivadores de un cambio positivo, se administran deberes complementarios, retenciones, correctivos e incluso castigo físico.

Para algunos individuos las recompensas externas funcionan, al menos, a corto plazo y con respecto a la situación concreta en que se han aplicado. Sin embargo, la evidencia de que su efecto sea generalizado es mucho más limitada. Los términos sobre castigos o sanciones tienden a revelar que no sólo son ineficaces para obtener cambios positivos, sino que a menudo pueden tener el efecto contrario.

Wheldall y Merrett (1987) citan estudios que demuestran que algunas recompensas, como puede ser el elogio, son más eficaces que el castigo. Han elaborado un enfoque de enseñanza basado en este principio, que denominan enseñanza positiva y que aseguran que es muy eficaz. Partiendo de los descubrimientos que se están realizando sobre este asunto, podemos sugerir algunas directrices para la aplicación de retroalimentación positiva y negativa. Ha quedado demostrado con claridad que la retroalimentación que los alumnos interpretan como informativa más que como de control es probable que aumente su motivación hacia ciertas tareas, pues les proporciona información que les ayuda a realizar tanto las tareas actuales como las posteriores con un grado mayor de independencia.

Si la retroalimentación proporciona realmente una información a los alumnos que les permita distinguir aspectos específicos de su actuación que sean aceptables y susceptibles de mejora por algún medio especificado, sería a la vez motivador y útil para ellos trasladarse a la zona de desarrollo próximo. Si, por el contrario, la retroalimentación fracasa en su intento de proporcionar este tipo de información, podría tener el efecto contrario. Cuando se hace el comentario “muy bien” puede que los alumnos se sientan bien en el momento, pero posiblemente aceptando niveles más bajos que aquellos en que los alumnos son capaces de trabajar, y no se ofrece ninguna indicación de la forma en que podrían mejorar su trabajo más adelante.

Según Lepper y Hoddell (1989) los elogios o las recompensas transmiten mensajes sobre los tipos de comportamiento que es probable que gocen del favor de profesores y padres, y producen expectativas de similares recompensas en el futuro. Por tanto, el comportamiento futuro dependerá más de la forma en que perciben cómo valoran los resultados otras personas significativas que de la actividad misma. En



segundo lugar, el elogio puede ser percibido de manera que proporcione información sobre la competencia personal o que a su vez se verá influido por la visión que el alumno tiene de sí mismo. En tercer lugar, el elogio o la recompensa pueden hacer pensar a los alumnos que su implicación en cualquier actividad está en manos de otros y fuera de su control, lo que disminuirá su motivación intrínseca.

Hay que señalar aquí que los efectos potencialmente negativos de las recompensas y del elogio es más probable que ocurran cuando el interés inicial por una actividad es alto y cuando los motivadores extrínsecos son superfluos e innecesarios. Existen menos posibilidades de que ocurran estos efectos cuando las recompensas se perciben como si fueran gratificaciones más que sobornos, cuando transmiten mensajes claros y preciosos respecto a la alta competencia demostrada en una actividad, y cuando hay una relación natural entre la ejecución de una tarea y los resultados positivos y gratificantes.

A lo largo de todo este capítulo hemos tratado la motivación y los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Hemos llegado a la conclusión que la motivación no se puede separar de los factores afectivos y cognitivos y que es parte fundamental del componente afectivo.

A su vez, el componente afectivo juega un papel indispensable en la enseñanza y será determinante en el éxito o fracaso que alcance el alumno en el aprendizaje de idiomas. No podemos olvidarnos del papel del profesor en todo este proceso; la importancia que tiene el darse cuenta de que la unión entre la capacidad cognitiva y la capacidad afectiva produce un mayor rendimiento del potencial intelectual del alumno y por tanto permite el éxito del aprendizaje de lenguas extranjeras.

#### **1.4. Proceso del diseño de un curso centrado en el alumno**

En este apartado se va a presentar el proceso del diseño de un curso. Se hará especial énfasis en la consideración de los factores afectivos que hemos tratado anteriormente.

Álvaro García Santa- Cecilia (2000) y otros especialistas en diseño curricular como Graves 1996; Dubin y Olshtain 1986; Johnson 1989; Nunan 1988a; 1988b; Richards 1990; Yalden 1987 coinciden en la idea de que es posible identificar distintos procesos de desarrollo de un curso. Sin embargo, en la práctica, no siempre se llevan a cabo todos estos procesos o bien se ponen en énfasis en unos más que en otros.

García Santa-Cecilia (op. cit.) afirma que la identificación del proceso de desarrollo es necesaria y útil, ya que facilita la visión global y ayuda a pensar en un plan de actuación pedagógica. García Santa-Cecilia (op. cit.) distingue los siguientes procesos: análisis de necesidades; definición de objetivos; selección y gradación de contenidos; selección y gradación de actividades y materiales; y determinación de los procedimientos de evaluación. Hay que tener en cuenta que en cada uno de los procesos se aplica e un “objeto” en particular.

*Esquema García Santa- Cecilia (2000)*

(PROCESO) **objetivo**

(Análisis de) **necesidades**

(Definición de) **objetivos**

(Selección y gradación de) **contenidos**

(Selección y gradación de ) **actividades y materiales**

(Determinación de) **procedimientos de evaluación**

} (Organización del) **programa**

Santa-Cecilia especifica cada uno de estos pasos y afirma que es determinante la interpretación que se les dé a cada uno de ellos.

Empezamos con el concepto de *necesidades*. Será diferente, según las interpretaciones de distintos modelos. Para algunos se identifican parámetros que pueden analizarse de manera objetiva, mientras que otros consideran las necesidades como los intereses y expectativas de los propios alumnos. Nos detendremos en este aspecto más abajo.

En cuanto a los *objetivos*, pueden tener distintas interpretaciones: pueden referirse a lo que el profesor debe hacer en clase, a lo que se espera que los alumnos sean capaces de hacer, o a los contenidos que se pretende que los alumnos aprendan. Con respecto a los *contenidos* pueden limitarse a unas reglas y elementos gramaticales, o bien pueden englobar aspectos relacionados con distintas competencias de los alumnos o con factores de carácter social o cultural. También las *actividades* pueden basarse en pautas de refuerzo o repetición, o bien enfocarse desde la perspectiva de la interacción y el intercambio de significados a partir de un vacío de información entre los alumnos. Por último los *procesos de evaluación*, estos pueden reflejar distintos enfoques e incorporar técnicas de diverso tipo.

Hay que tener en cuenta que en el desarrollo de un curso concreto conviene tener presente una serie de factores como los siguientes: factores del entorno y factores del alumno. Estos primeros son previos o paralelos al análisis de necesidades y es necesario incluirlos en el proceso, puesto que son una fuente, junto con el análisis de necesidades de los alumnos, para determinar las especificaciones curriculares: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación.

### 1. Factores del entorno

El análisis de los factores sociales, educativos y culturales del entorno en el que se va a realizar el curso va a proporcionar información importante para el desarrollo de dicho curso. Los factores que se consideran son:

- El papel de la lengua en el entorno
- Las actitudes sociales e individuales con respecto a la lengua
- Factores de carácter político y social

#### a) El papel de la lengua en el entorno

Viene determinado por la naturaleza de las situaciones en las que se considere la lengua objeto:

- la lengua como vehículo de comunicación en el país;
- la lengua con otras lenguas oficiales;
- una lengua no nativa pero que se enseña en las escuelas y se emplea como medio de comunicación, educación, en el gobierno o en los negocios;
- una lengua extranjera en el país y que apenas se enseña en las escuelas; etc.

Por tanto, la importancia de la lengua entre el conjunto de lenguas que se enseñan en los diferentes niveles del sistema educativo o en el mundo económico afectarán también en el enfoque del curso.

b) Las actitudes sociales e individuales con respecto a la lengua pueden influir en el desarrollo del curso. Una actitud positiva hacia la lengua por parte de los alumnos suele estar en relación con el aprecio por la cultura relacionada con esa lengua y una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje es reflejo de una alta motivación, entusiasmo y buena predisposición por parte de los alumnos. Si por el contrario, la combinación de actitudes de grupo negativas y de experiencias también negativas en el proceso de aprendizaje provocan problemas impidiendo la adquisición lingüística (Dubin y Olshtain, 1986).

c) Las circunstancias políticas y sociales condicionan de forma decisiva el éxito de cualquier iniciativa de enseñanza de lenguas, como demuestra la evolución de muchos países que han desarrollado políticas lingüísticas dirigidas a favorecer el estudio y el uso de las lenguas autóctonas.

## 2. Factores relacionados con la situación de enseñanza

Desde la perspectiva del diseño del curso, tienen especial interés los factores relacionados con la situación de enseñanza de la que se parte:

*Factores relacionados con los alumnos:*

- El estilo de enseñanza y aprendizaje que favorece la tradición educativa del país, y que puede variar notablemente en aspectos como la consideración del papel

del profesor o la valoración que se haga de la importancia del diálogo y de la interacción en clase. En algunas culturas la participación de los alumnos en la clase es muy importante y el profesor considera el papel activo del alumno un factor esencial en el aprendizaje, en otras enseñanza se basa en el que el profesor es un modelo de autoridad que ha de ser imitado por los alumnos (Dubin y Olshtain 1986).

- Las variables individuales de los alumnos, de carácter cognitivo y afectivo, así como sus expectativas y necesidades particulares. Las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos son un factor determinante a la hora de entender las diferencias que puedan surgir en clase en relación con aspectos como el grado de tolerancia hacia el error, la preferencia de los textos escritos sobre la práctica oral, la búsqueda o no de oportunidades para usar la lengua, etc. (Dubin y Olshtain, op. cit.)

*Factores relacionados con el planteamiento del curso.*

- El grado de preparación de los profesores
- Los materiales didácticos
- La coordinación de los recursos disponibles

Todos estos factores son decisivos a la hora de orientar las bases del desarrollo del curso. Los factores del entorno deberán ser, en todo caso, analizados para formarse una idea general de las circunstancias sociales y educativas del país y garantizar el adecuado enfoque del currículo y del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los factores relacionados con la situación de enseñanza nos permitirán tomar decisiones prácticas que tendrán repercusión directa en el desarrollo del curso y en la selección del tipo de programa.

A continuación nos vamos a centrar en el análisis de necesidades que es la fase del diseño del curso que más nos interesa para el proceso de la investigación.

### **1.4.1 Análisis de necesidades**

Álvaro García Santa-Cecilia (op. cit.) confiere al análisis de necesidades un papel importante, ya que es la herramienta que proporciona los datos para establecer los objetivos. Es imprescindible a lo largo del curso, en la medida en que permite modificar, orientar e incluso ampliar los planteamientos iniciales del curso. Además, las ventajas son evidentes desde la perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno.

Los primeros análisis de necesidades que se realizan en los años setenta. El análisis de necesidades es un procedimiento que, en realidad, comienza a aplicarse a la didáctica de las lenguas extranjeras y segundas lenguas, a partir del desarrollo del diseño de cursos con fines específicos. Los primeros análisis que se llevaron a cabo en la mencionada década han sido criticados en años recientes por ser excesivamente mecanicistas, ya que solo utilizaban datos objetivos de los que extraían conclusiones sin considerar los aspectos relativos a las preferencias de aprendizaje, intereses o expectativas de los alumnos con respecto al uso de la lengua.

Modelos más recientes no se limitan a obtener información *sobre* los alumnos, sino también *de* los alumnos. Además, existen oportunidades a lo largo del desarrollo del curso para que puedan intercambiarse opiniones y puntos de vista sobre lo que se enseña y se aprende y sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

Una visión más amplia del análisis de necesidades es la que propone West (1994) a partir de los siguientes tipos de análisis: análisis de las situaciones-meta; análisis de las deficiencias del alumno o análisis de la situación presente; análisis de las estrategias de los alumnos y análisis de medios. Esta visión de análisis de necesidades supera las primeras propuestas de validez objetiva general centrada en el propio modelo y sin la consideración de factores relacionados con el aprendizaje y con las condiciones del entorno.

Brindley (1989) afirma que se han hecho dos interpretaciones distintas del análisis de necesidades. La primera, reducida y orientada hacia el producto: necesidades

desde el punto de vista de la lengua y sobre el uso actual y futuro de la lengua por parte del alumno. La segunda, amplia y orientada hacia el proceso, se centra en las necesidades del alumno como individuo en las situación de aprendizaje. Esta última el análisis de necesidades es mucho más que la mera definición de la actuación lingüística en las situaciones meta y considera la multiplicidad de variables afectivas y cognitivas que afectan al aprendizaje, como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje.

Richterich (1972) denomina *objetivas* a las necesidades de la primera interpretación y *subjetivas* a las de la segunda. Por su parte, Brindley (op.cit.) considera que las necesidades objetivas han de constituir el punto de partida, dado que los alumnos no pueden aprender toda la lengua en un curso determinado. Si la enseñanza ha de centrarse en los alumnos y ser relevante por sus propósitos, es necesario recabar información sobre la actuación lingüística que se espera que sean capaces de desarrollar. Esto permitirá establecer los objetivos del programa que serán las objetivos de aprendizaje. Además, la institución docente necesita información sobre el nivel de lo alumnos con respecto a la lengua, así como los datos personales y su nivel educativo, su profesión, su estilo de vida, y sus intereses. Esta fase inicial de necesidades “objetivas” será el primer paso y permite establecer los parámetros generales del programa.

A la hora de recabar datos para el análisis de necesidades objetivas pueden considerarse aspectos como las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos (país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad, idiomas, etc.). En cuanto a las necesidades subjetivas, interesan aspectos como la actitud hacia la nueva lengua y cultura, variables individuales de carácter cognitivo o afectivo, actitud hacia el aprendizaje de lenguas en general, preferencia a la hora de aprender y sobre todo la motivación.

Es importante tener en cuenta que, en un enfoque de la enseñanza centrada en el alumno, el análisis de necesidades y la definición de los objetivos de aprendizaje no es algo que ocurre una vez y al principio del curso, sino que, una vez empezado el curso podrán incorporarse entrevistas, debates en grupos, cuestionarios, etc. Éstos permitirán

evaluar las necesidades tal y como vayan apareciendo. De este modo, podrán modificarse los objetivos dependiendo de las respuestas que el profesor vaya obteniendo a lo largo del curso.

Desde la perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno, hay diferencias que se producen en el aprendizaje de los adultos con respecto a los niños. Los adultos están influidos por sus experiencias anteriores de aprendizaje, sus circunstancias presentes y sus proyectos de futuro, por lo que se muestran menos interesados en aprender por aprender que en aprender para alcanzar un objetivo vital inmediato. Si esto se traslada al aprendizaje de lenguas extranjeras, el tiempo de clase debe emplearse del modo más eficaz posible para enseñar aspectos de la lengua que los propios alumnos consideren más urgentes y necesarios, de modo que se mantenga en todo momento la necesaria motivación. (Nunan 1988a).

#### **1.4.2 Un programa centrado en el alumno**

El enfoque humanista ha destacado la importancia del alumno como centro y principal protagonista de las decisiones que hayan de adoptarse en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerar las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos del alumno y llevarlo a la reflexión sobre las repercusiones de todo ello y el camino más adecuado para conseguir su implicación personal, mantener su motivación y favorecer la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma a lo largo de toda su vida.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje desempeñan un papel determinante los factores que tienen que ver con variables afectivas y cognitivas. El análisis de necesidades objetivas y subjetivas son un instrumento de extraordinaria eficacia a la hora de enfocar el programa. Las necesidades objetivas nos permitirán centrar el alcance de los contenidos desde el inicio del curso y las necesidades subjetivas nos irán dando las pautas, a lo largo del desarrollo del curso y nos permitirán, a partir de la negociación



con los alumnos, orientar los objetivos y los contenidos del programa inicialmente establecidos y modificados si es necesario.

*“aun a riesgo de simplificar mucho las cosas, podemos decir, que el análisis de necesidades objetivas nos conduce a la especificación de los contenidos del programa y el análisis de necesidades subjetivas nos permite tomar decisiones sobre la metodología” (Álvaro García Santa-Cecilia, 2000).*

## **CAPÍTULO II: EL FACTOR AFECTIVO EN LAS PROGRAMACIONES DE CURSOS DE LENGUAS EXTRANJERAS.**

Este capítulo se centrará en el proceso de investigación. Como hemos avanzado más arriba, la investigación se orienta a verificar la hipótesis en la que se pone en duda la atención directa a las variables afectivas en el diseño y desarrollo de programas de curso. Este grupo de variables se considera parte de las necesidades de los alumnos (Álvaro Santa-Cecilia, 2000). Por lo tanto, un programa verdaderamente centrado en el alumno deberá tomarlas como punto de partida junto con el resto de las necesidades del aprendiente.

El objetivo de esta investigación será demostrar que rara vez la atención a las variables afectivas se refleja de forma explícita en las especificaciones curriculares. Es frecuente que la atención a estas variables forme parte del llamado “currículum oculto”. Esto significa que existe una declaración de intenciones, que subyace a la actuación de los equipos docentes. Forma parte de sus creencias y tiene frecuentemente origen en la formación especializada que reciben. Es también posible que los materiales de enseñanza proporcionen propuestas que ayuden a los equipos docentes a poner en marcha iniciativas encaminadas a estos fines.

Se ha dicho en repetidas ocasiones que, en numerosos contextos de aprendizaje-enseñanza, el verdadero currículo se construye a partir de estos materiales. Sin embargo, pensamos que si esta atención no se hace explícita y se deja constancia de su tratamiento sistemático en los documentos curriculares, a través de los cuatro componentes del currículo (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y procedimientos de evaluación), es difícil que se atienda realmente a las necesidades de los aprendientes.

El proceso que se ha seguido para llevar a cabo la investigación es el siguiente: primeramente, se ha seleccionado un grupo de instituciones que hemos considerado representativas de la enseñanza del español en la ciudad de Madrid. Hemos decidido abordar el estudio de los programas de cursos en sus dos dimensiones: el programa

como producto y el programa como proceso. En la primera de ellas, tomamos como objeto de análisis los documentos en los que se reflejan las decisiones institucionales respecto a los cuatro componentes curriculares: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación.

La segunda dimensión, la del programa como proceso, se centra en el desarrollo del programa a lo largo del curso, es decir, el que se construye a partir de la interacción entre profesores y alumnos, que, para muchos autores, constituye el verdadero programa (Woods, 1996; García Santa-Ceelia, 1995, Nunan, 1988). Para obtener datos al respecto, hemos diseñado un cuestionario destinado al profesor responsable de la aplicación de los programas.

En los siguientes epígrafes, enunciaremos y justificaremos la formulación de la hipótesis de partida, describiremos el contexto en el que se ha desarrollado la investigación, la metodología empleada, los informantes seleccionados y los instrumentos utilizados para la obtención de los datos. Por último, procederemos a realizar el análisis de los datos obtenidos y su interpretación.

## **2.1. Formulación y justificación de la hipótesis**

Este trabajo de investigación parte de la hipótesis siguiente:

***La mayor parte de los programas de curso no hacen referencia de forma explícita a las variables afectivas en todos sus componentes (objetivos, contenidos, metodología y evaluación).***

Como hemos visto en el Capítulo I, la motivación, junto con el resto de los factores afectivos, tiene una influencia decisiva en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Con los enfoques humanistas del aprendizaje de lenguas, se comienza a plantear los procesos de enseñanza en función de todas estas variables. Esto dejará

huella en la corriente *la enseñanza centrada en el alumno* que se ha ido consolidando a lo largo de los años.

Uno de los principales elementos de esta corriente es el *análisis de necesidades*, gracias al cual se recogen e interpretan los datos del alumno de una forma sistemática. Con este procedimiento, podemos saber qué factores son dignos de tener en cuenta en el proceso de diseño y desarrollo de los programas de cursos de lenguas extranjeras centrado en el alumno.

Durante los últimos veinticinco años, muchos de los avances experimentados en el campo de la enseñanza de idiomas están, de algún modo, relacionados con la necesidad de reconocer los aspectos afectivos de la enseñanza y ya en los ochenta, se sitúa la dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas en un lugar primordial.

Los últimos avances en el ámbito del aprendizaje de idiomas se han desarrollado en dos campos: la psicología y la neurobiología. Ambos reconocen la función que cumple la afectividad y destacan autores como Stevick (1996) y Williams y Burden (1997). Los estudios actuales sobre la base neurobiológica del aprendizaje destacan la importancia que tienen nuestras reacciones emocionales en el proceso de aprendizaje. Schumann (1997) relaciona recientes avances en el campo de la neurobiología con la afectividad y el aprendizaje de idiomas.

Con la aparición del Marco común europeo de referencia (MCER), el aprendizaje y la difusión de lenguas extranjeras responden a los requisitos de transparencia y coherencia que necesita una Europa plurilingüe y pluricultural. Este documento recoge los avances de las disciplinas involucradas en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras, por lo que el componente afectivo del aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras no se deja de lado.

El MCER describe en su dimensión horizontal, lo que ya se había considerado como variables de la dimensión afectiva del aprendizaje, se conciben como uno de los componentes de la competencia plurilingüe y pluricultural del alumno. Por tanto este

documento concibe la competencia plurilingüe y pluricultural como una amalgama de conocimientos, destrezas y habilidades y factores actitudinales que, el aprendiente de lenguas necesita poner en juego durante los procesos de aprendizaje y uso de la lengua.

A pesar de todo, muchas de las instituciones, cuyas especificaciones curriculares, explícitas o no, promueven la enseñanza comunicativa centrada en el alumno, no hacen análisis sistemático de necesidades ni antes ni durante el desarrollo del curso y tampoco prestan atención de un modo sistemático al desarrollo de la competencia existencial, que es la que más nos interesa por destacar y sobre todo el componente afectivo.

Si realmente no se consideran en las especificaciones curriculares y esta declaración de intenciones no se canaliza hacia el aula a través de los programas de curso, será difícil que las variables afectivas se aborden de forma sistemática en el aula y por tanto no se tendría al alumno como el centro de la enseñanza y todo lo que hasta ahora se ha hablado sobre la importancia de la afectividad no tendría sentido.

Por otra parte, hay que dejar claro que es posible que se preste atención a estas variables a lo largo del desarrollo del curso, independientemente de que no se haga referencia a ellos en los programas de curso de forma explícita o no se deje constancia documental de este hecho. Pensamos que un gran número de profesores están atentos a estas variables, como se apuntado, a través del “currículum oculto”. Nos preocupa, sin embargo, su tratamiento sistemático.

La constancia documental de las especificaciones curriculares nos parece fundamental por una serie de razones de crucial importancia. Por un lado, garantiza que los fines institucionales trasciendan hasta la actuación que tiene lugar en las aulas. De este modo, se evita que esta actuación dependa exclusivamente de la iniciativa personal del profesor, con todo el riesgo que esto entraña, puesto que éste proyecta inevitablemente su sistema de creencias (Woods, 1996). Por otro lado, si las especificaciones curriculares, en sus diferentes niveles de concreción se hacen explícitas, habrá necesariamente consenso y coherencia entre los miembros del equipo

docente. Se evitarán, de esta forma, situaciones de discrepancia, improvisación e incertidumbre.

Nos parece también único medio de que las decisiones que se tomen en relación con los componentes curriculares se centren realmente en el alumno. Estimamos a este respecto que los manuales que se ofrecen en el mercado editorial puedan dar respuesta a estas necesidades. No queremos transmitir con esto que se deban elaborar materiales para cada grupo específico de alumnos, pero sí creemos que los materiales requieren una adaptación que se debe basar en datos objetivos, recogidos con procedimientos sistemáticos.

## **2.2. Contexto de la investigación. Descripción de instrumentos e informantes**

En este apartado, describiremos el proceso que se ha llevado a cabo a lo largo de este estudio. En primer lugar, se han seleccionado tres centros representativos de enseñanza del español como lengua extranjera en Madrid. Seguidamente, se ha solicitado de cada uno de ellos un documento programático que respondiera a nuestra idea de programa como producto, es decir, el programa de curso de cada institución, que se constituirá en el objeto de análisis de una de las partes de esta investigación: el análisis del programa como producto. El análisis del programa como proceso, tal y como se ha apuntado, se centra en la actuación del profesor en las aulas, es decir, en la interpretación del programa y en su desarrollo a partir de la mencionada interacción profesor-alumnos.

Para llevar a cabo el análisis del programa como proceso se ha diseñado una parrilla de análisis, en la que se han fijado los parámetros que guiarán el estudio. En el caso del programa como proceso, se ha empleado un cuestionario dirigido al profesor.

A continuación describiremos los centros o instituciones seleccionados y de los informantes: los profesores encargados de aplicar el programa.

### **2.2.1. Descripción de las instituciones**

Este estudio se llevó a cabo en tres centros privados de idiomas: CEHI, Centro Español de Nuevas Profesiones y Centro Inhispania.

#### **1. Centro CEHI**

Este centro está situado en Madrid. Es una institución clasificada como de enseñanza no reglada que pertenece a la universidad Antonio de Nebrija. Nació en 1985 para dedicarse a la enseñanza del español como lengua extranjera y recibe alumnos de diferentes nacionalidades. Esta centro universitario ofrece a universidades extranjeras la posibilidad de establecer convenios. La institución se responsabiliza, por un lado, de la organización y administración de los cursos de enseñanza y evaluación del progreso de los estudiantes y, por otro, del envío de informes académicos a las universidades de origen para que éstas validen los créditos o convaliden los cursos realizados en dicha universidad.

La mayoría de los alumnos vienen con programas determinados por sus universidades. Por consiguiente, no es habitual la realización de un análisis de necesidades sistemático. Los alumnos independientes realizan un examen de nivel y se les asigna un determinado programa ya establecido por el centro.

##### **1.1. Enfoque curricular del centro**

El centro posee un currículo explícito, del que existe constancia documental. A la hora de aplicar el programa de curso, el profesor tiene libertad para elegir qué contenidos puede quitar o añadir. No está, sin embargo, determinado de forma explícita el criterio que emplea para ello; tampoco si sigue un procedimiento sistemático.

En las especificaciones curriculares se declara que se centran e un enfoque comunicativo. La formulación de los objetivos es de carácter general. Se acerca más a la formulación de fines o metas que de objetivos realmente operativos. Se trata de

objetivos de producto y se centra fundamentalmente en los contenidos. Los contenidos se especifican en términos de contenidos gramaticales, funcionales, léxicos y socioculturales. En cuanto a la metodología, las actividades del aula se basan en los principios del mencionado enfoque. En cuanto a los procedimientos de evaluación, se realizan las pruebas de nivel y exámenes finales, pero además, se tiene en cuenta el trabajo diario y la asistencia a clase.

## 1.2. Oferta de cursos

Este centro dispone de los siguientes cursos:

- a. Cursos de Lengua: *Problemas específicos de gramática; Lengua española; Conversación y composición.*
- b. Cursos de Literatura: *Novela Española Contemporánea; La mujer en la literatura del S. XX; Teatro español del S. XX; España diversa; Temas españoles de actualidad.*
- c. Cursos de Cultura: *Sociedad española contemporánea; España contemporánea; Arte en El Prado; Política española actual; Arte y civilización.*
- d. Cursos con fines específicos: *Español de los Negocios.*

Estos cursos son impartidos semanalmente de lunes a viernes en sesiones de una hora y veinte minutos de duración. El curso se programa en los siguientes semestres: septiembre- diciembre, febrero- mayo y cursos intensivos junio y julio.

El centro, por otro lado, ofrece las siguientes actividades extracurriculares: excursiones (Toledo, Barcelona, Salamanca); visitas (lugares emblemáticos de Madrid y museos); clases de baile. Se dispone de servicios adicionales como los siguientes: alojamiento en residencias universitarias con familias españolas; seguro médico; abono transporte y trámite de visado.

## 1.3. Dotación de medios materiales, humanos y funcionales

Este centro está dotado de un gran número de aulas equipadas con los siguientes recursos: pizarras, proyectores, televisores, vídeos, DVD, cassette y cañón. También



dispone de un aula de informática. Cada alumno, como estudiante del centro, posee una dirección de correo electrónica que proporciona la universidad. Por último, la universidad ofrece un servicio bibliotecario.

Los profesores poseen sus propios despachos, que se utilizan a veces como sala de profesores. Poseen materiales complementarios, ordenadores para trabajar, y pueden pedir fotocopias que reciben a los dos días. Los profesores tienen su propio archivo de materiales, aunque lo comparten cuando es necesario y lo amplían. El equipo docente está integrado el coordinador, que junto con el director, organiza los horarios, los cursos y el trabajo entre profesores.

Las funciones que asume el profesor son las siguientes: atención de consultas, corrección de trabajos, elaboración de materiales y una vez por semana hacen pequeñas salidas por la ciudad. Todos los profesores se declaran satisfechos en cuanto el ambiente de trabajo y retribuciones por las actividades que realizan fuera de su horario lectivo. La mayoría están involucrados en de las decisiones académicas. Hay estabilidad de plantilla docente, lo cual es determinante en las actitudes del equipo.

#### 1.4. Perfil del alumno

##### 1.4.1. Datos sociológicos:

La mayoría de los alumnos son universitarios o van a empezar los estudios universitarios. Con respecto a las edades, es requisito fundamental que sean mayores de 18 años.

##### 1.4.2. Grado de desarrollo de competencias generales y comunicativas de la lengua:

- a) C. Generales: Los alumnos destinatarios del programa que va a ser analizado tienen un conocimiento del mundo suficiente como para comprender los aspectos determinantes de cultura española, ya que la mayoría han realizado cursos de español en su país de origen, además, una gran mayoría de éstos, ha viajado a países hispanohablantes. Estos estudiantes han desarrollado destrezas y habilidades prácticas y habilidades interculturales, por lo tanto, están capacitados para

comprender diferencias y estereotipos culturales. Muchos de ellos se sienten muy motivados.

b) Desde el punto de vista comunicativo, las necesidades de los alumnos se centran, en su mayoría, en salvar las necesidades básicas de la vida cotidiana: transacciones, interacciones sociales y procesamiento de los textos con los que están en contacto. Además, se considera importante que el alumno se integre en la comunidad universitaria, tanto con sus compañeros como con los profesores o tutores. En relación con el ámbito personal, el alumno se va a desenvolver en el ambiente estudiantil de Madrid. El ámbito público es asimismo determinante, debido a la situación plena de inmersión.

c) Tendencias y preferencias a la hora de enfrentarse a los procesos de aprendizaje:

- **Estudiantes de origen oriental y Europa del Este:** los alumnos de estas nacionalidades tienen hábitos que los orientan hacia el aprendizaje de la gramática. Muestran un alto grado de conocimiento metalingüístico y una gran capacidad para realizar ejercicios. Sin embargo, este conocimiento no se pone necesariamente en juego en la realización de las actividades comunicativas de la lengua. En relación a las competencias pragmáticas, no se observa desarrollo, puesto que este tipo de contenido no figura en sus programas de estudio. Como consecuencia, muestran escasa flexibilidad dificultades en la toma de turno de palabra. Se trata, por consiguiente, en términos generales, de alumnos extremadamente analíticos, con una fuerte intolerancia a la ambigüedad, que les imprime un rechazo a determinadas tareas pedagógicas o de la vida real que se centren en los principios del enfoque comunicativo. Paradójicamente, son alumnos cooperativos, responsables de su propio proceso, aunque respetuosos de la autoridad del profesor, ante la cual, no manifiestan necesariamente dependencia.

- **Estudiantes europeos:** Este grupo de estudiantes acepta a las tareas en las que se promueve la interacción. Valoran la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. Por esa razón, reclama y acepta actividades de simulación, debate e intercambio de opiniones. Sin embargo, reclaman tareas en las que se precise un esfuerzo intelectual importante. Se observan hábitos de aprendizaje centrados en el aprendizaje de la gramática, intolerancia ante los errores y reticencias a la cooperación. Se trata de alumnos marcadamente analíticos e individualistas.
- **Estudiantes norteamericanos:** Estos alumnos depende mucho del centro académico del que procedan. Están especialmente interesados en actividades comunicativas de la lengua y a veces, tienen hábitos orientados hacia el aprendizaje de la gramática.

### 1.5. Perfil del equipo docente

El equipo docente está formado por doce profesores contratados. Todos ellos poseen una formación universitaria y master en la enseñanza de enseñanza del español como lengua extranjera. Asumen el enfoque curricular del centro y pueden reflexionar sobre su práctica, aunque, en ocasiones, se ven condicionados por restricciones de tiempo. Sus creencias se centran en que el aprendizaje tiene que estar basado en el proceso y no en el producto. El alumno tiene que ser responsable de su propio aprendizaje.

En conclusión, el contexto de aprendizaje-enseñanza se muestra, en principio, propicio a la atención a las variables afectivas: currículo comunicativo, centrado en el alumno, cuerpo de profesores formado, en condiciones idóneas de trabajo y buena dotación de medios. Presuponemos que las creencias de los profesores, con origen en su formación, son acordes con las especificaciones curriculares. Por lo que respecta a los alumnos, parece claro que, especialmente, los dos primeros grupos, precisan de un entrenamiento encaminado a la aceptación del enfoque institucional, que chocará probablemente con sus hábitos, expectativas y creencias.

Creemos que parte de la labor del equipo docente se centrará probablemente en la creación de un clima y ambiente de grupo apropiado para el trabajo cooperativo, la tolerancia ante los errores, desarrollo de la autonomía, etc. Sin embargo, en consonancia con nuestra hipótesis, pensamos que, si la declaración de principios e intenciones que se hace a través del enfoque curricular no se canaliza a través de los programas, será difícil atender debidamente al componente afectivo.

## **2. Centro Español de Nuevas Profesiones**

Se encuentra situado en Madrid. Es un centro universitario privado de enseñanza no reglada cuyo departamento de español lleva funcionando tres años. Este centro ofrece a universidades extranjeras la posibilidad de establecer convenios cuyo objetivo se centra en el desarrollo de programas de estudios para estudiantes, por ejemplo, acogida de estudiantes e intercambio.

Además, ésta se responsabiliza, por un lado, de la organización y administración de los cursos de enseñanza y evaluación del progreso de los estudiantes y, por otro, del envío de informes académicos a las universidades de origen para que éstas validen los créditos o convaliden los cursos realizados en dicha centro.

### **2.1. Enfoque curricular del centro**

El centro posee un currículo explícito. Se deja constancia documental a través de una guía que indica lo que el profesor tiene que hacer, en la que se especifican contenidos gramaticales, funcionales, léxicos y socioculturales para cada uno de los niveles. El profesor posee cierta libertad para modificar alguna parte del programa, pero, por regla general, se atiene lo establecido.

En relación a la metodología, se adopta un enfoque comunicativo. Los objetivos se enuncian en términos muy amplios: conocer la lengua y la cultura española. En cuanto a la evaluación, incluye exámenes de nivel, observación en clase e interacción

con los compañeros. No se realiza un examen final, sino que los alumnos tienen que cumplir todos los objetivos del programa y ser capaces de comunicar de forma coherente.

## 2.2. Oferta de cursos

Este centro dispone de los siguientes cursos:

- a. Cursos de Lengua: *Lengua española*.
- b. Cursos de Cultura: *Conversación y cultura española*.
- c. Cursos con fines específicos: *Español de los negocios; Español con fines específicos; Español para el turismo*.

Estos cursos son impartidos semanalmente de lunes a viernes en sesiones de una hora de duración. Los niveles que se imparten son los siguientes: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Éstos empiezan cada lunes por lo que los alumnos se incorporan a cursos ya empezados y su duración es de todo el año, excepto los principiantes que empiezan a primeros de cada mes.

El centro, por otro lado, ofrece las siguientes actividades extracurriculares: excursiones a Toledo; visitas a la ciudad y museos. Se dispone de servicios adicionales como los siguientes: alojamiento en residencias universitarias con familias españolas y trámite de visado.

## 2.3. Dotación de medios materiales, humanos y funcionales

El centro está dotado de un gran número de aulas equipadas con los siguientes recursos: pizarras, proyectores, televisores, vídeos, DVD, cassette y cañón. También dispone de un aula de informática y por último, la universidad ofrece un servicio bibliotecario.

Los profesores poseen una sala que utilizan tanto para las reuniones como para la preparación de sus clases. Poseen materiales complementarios, ordenadores para

trabajar, y pueden realizar ellos mismos sus propias fotocopias. Los profesores comparten un archivo común de materiales y lo amplían cuando es necesario.

El equipo docente está dirigido por la coordinadora que organiza los horarios, los cursos y el trabajo entre profesores.

Las funciones que asume el profesor son las siguientes: atención de consultas, corrección de trabajos, elaboración de materiales y una vez por semana hacen pequeñas salidas por la ciudad. Los profesores se muestran satisfechos en cuanto al ambiente de trabajo la retribución por las actividades que realizan fuera de su horario lectivo. La mayoría están involucrados en de las decisiones académicas.

## 2.4. Perfil del alumno

### 2.4.1. Datos sociológicos

La mayoría de los alumnos son universitarios con edades comprendidas entre 19 y 30 años.

### 2.4.2. Grado de desarrollo de competencias generales y comunicativas de la lengua:

- a) C. Generales: Han desarrollado destrezas y habilidades prácticas y habilidades interculturales, por lo que están capacitados, en términos generales, para comprender diferencias culturales. La mayoría de los estudiantes se sienten muy motivados. Se trata de una motivación con orientación instrumental, relacionada con su futuro profesional. Se observa diversidad en cuanto a creencias y valores.
  
- b) Desde el punto de vista comunicativo, las necesidades de la mayoría de los alumnos se centran en salvar las necesidades básicas de la vida cotidiana: transacciones, contactos sociales y procesamiento de los textos con los que están en contacto. Es importante que el alumno se integre en la comunidad universitaria, tanto con sus compañeros, con sus profesores

y como con sus familias de acogida. En relación con ámbito personal, el alumno se va a desenvolver en el ambiente estudiantil de Madrid.

c) Tendencias y preferencias a la hora de enfrentarse a los procesos de aprendizaje:

- **Estudiantes de origen oriental y Europa del Este:** los alumnos de estas nacionalidades tienen hábitos que los orientan hacia el aprendizaje de la gramática. Muestran un alto grado de conocimiento metalingüístico y una gran capacidad para realizar ejercicios. Sin embargo, este conocimiento no se pone necesariamente en juego en la realización de las actividades comunicativas de la lengua. En relación a las competencias pragmáticas, no se observa desarrollo, puesto que este tipo de contenido no figura en sus programas de estudio. Como consecuencia, muestran escasa flexibilidad dificultades en la toma de turno de palabra. Se trata, por consiguiente, en términos generales, de alumnos extremadamente analíticos, con una fuerte intolerancia a la ambigüedad, que les imprime un rechazo a determinadas tareas pedagógicas o de la vida real que se centren en los principios del enfoque comunicativo. Paradójicamente, son alumnos cooperativos, responsables de su propio proceso, aunque respetuosos de la autoridad del profesor, ante la cual, no manifiestan necesariamente dependencia.
- **Estudiantes europeos:** Este grupo de estudiantes acepta a las tareas en las que se promueve la interacción. Valoran la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. Por esa razón, reclama y acepta actividades de simulación, debate e intercambio de opiniones. Sin embargo, reclaman tareas en las que se precise un esfuerzo intelectual importante. Se observan hábitos de aprendizaje centrados en el aprendizaje de la gramática, intolerancia ante los errores y reticencias a la cooperación. Se trata de alumnos marcadamente analíticos e individualistas.
- **Estudiantes norteamericanos:** Estos alumnos depende mucho del centro académico del que procedan. Están especialmente interesados en actividades

comunicativas de la lengua y a veces, tienen hábitos orientados hacia el aprendizaje de la gramática.

#### 2.4. Perfil del equipo docente

El equipo docente está constituido por tres profesoras contratadas, una de las cuales hace la función de coordinadora del departamento y jefe de estudios del centro. Todas poseen una formación universitaria y una de ellas un master en la enseñanza de enseñanza del español como lengua extranjera, además de otros cursos de didáctica del español realizados en centros universitarios. Asumen el enfoque curricular del centro y pueden reflexionar sobre su práctica aunque no siempre. Consideran que el aprendizaje no se basa en el resultado, sino en el proceso. El alumno tiene que ser responsable de su propio aprendizaje.

En definitiva, pensamos que, al igual que en el caso anterior, se trata de un contexto propicio para que se diseñe y desarrolle un programa centrado en el alumno, en el que se preste atención sistemática a las variables afectivas. En primer lugar, el enfoque adoptado es comunicativo.

### **3. Centro Inhispania**

Se encuentra situado en el centro de Madrid. Es un centro privado de enseñanza no reglada. Se dedica a la enseñanza del español desde hace cinco años.

#### 3.1. Enfoque curricular del centro

Existe un currículo explícito que del que se deja constancia en un documento que el mismo centro llama porfolio, aunque no se sigue realmente como guía. El profesor conoce el enfoque curricular gracias al coordinador, al documento del Marco común europeo de referencia y también a los manuales que manejan. Existe cierta inestabilidad en el equipo y priman restricciones de tipo económico.



El profesor tiene auténtica libertad para elegir los contenidos que puede modificar en el programa del curso. Los cursos, en relación a la metodología, siguen los principios del enfoque comunicativo. Los objetivos están centrados en los contenidos: la gramática, la cooperación en equipo. La evaluación consiste en cumplir los objetivos del programa del curso y ser capaz de comunicar de forma coherente. No hay exámenes, solo pruebas de nivel.

### 3.2. Oferta de cursos

Este centro dispone de los siguientes cursos:

- a. Cursos de Lengua: *Español general; Cursos de preparación para exámenes oficiales.*
- b. Cursos con fines específicos: Español de los negocios; Español para el turismo; Cursos de empresas.

Estos cursos son impartidos durante todo el año de lunes a sábado con una duración de una hora por sesión. Los niveles que se imparten son los siguientes: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Algunos de los cursos son intensivos, regulares e individuales.

### 3.3. Dotación de medios materiales, humanos y funcionales

El centro está dotado de un número reducido de aulas equipadas con los siguientes recursos: fotocopiadora, pizarras, proyectores, televisores, vídeos y cassette. También dispone de un aula de informática.

El centro posee varias salas que utilizan los profesores para la preparación de sus clases y una sala para las reuniones. Poseen materiales complementarios, ordenadores para trabajar y pueden realizar sus propias fotocopias. Los profesores comparten un archivo común de materiales que lo amplían cuando es necesario.

Las funciones del profesor son las siguientes: atención de consultas, corrección de trabajos, elaboración de materiales y una vez por semana hacen pequeñas salidas por

la ciudad. El equipo docente está retribuido por las actividades que realizan fuera de su horario lectivo.

### 3.4. Perfil del alumno

#### 3.4.1. Datos sociológicos

Los estudiantes vienen de todas las partes del mundo y, en su mayoría, tienen edades comprendidas entre los 18 y 32 años. El mayor número de estudiantes procede de Europa y de Norteamérica. La escuela no acepta estudiantes menores de 16 años, ya que el sistema de enseñanza está diseñado para adultos.

#### 3.4.2. Grado de desarrollo de competencias generales y comunicativas de la lengua:

- a) Los alumnos tienen un conocimiento del mundo como para entender los aspectos de la cultura española. Han desarrollado habilidades prácticas y habilidades interculturales, por lo que están capacitados para comprender diferencias culturales. La mayoría de los estudiantes se sienten inmersos en la cultura y, por tanto, motivados. Hay una diversidad de creencias y valores.
- b) Desde el punto de vista comunicativo, las necesidades de los alumnos se centran en las necesidades básicas de la vida cotidiana: transacciones, contactos sociales y procesamiento de los textos con los que están en contacto. Es importante que el alumno se integre en la sociedad en la que va a vivir, tanto con sus compañeros de clase, como con sus profesores. En relación al ámbito personal, el alumno se va a desenvolver en el ambiente estudiantil y también laboral ya que la mayoría buscan trabajo en Madrid.
- c) Tendencias y preferencias a la hora de enfrentarse a los procesos de aprendizaje:
  - **Estudiantes de origen oriental y Europa del Este:** los alumnos de estas nacionalidades tienen hábitos que los orientan hacia el aprendizaje de la gramática. Muestran un alto grado de conocimiento metalingüístico y una gran

capacidad para realizar ejercicios. Sin embargo, este conocimiento no se pone necesariamente en juego en la realización de las actividades comunicativas de la lengua. En relación a las competencias pragmáticas, no se observa desarrollo, puesto que este tipo de contenido no figura en sus programas de estudio. Como consecuencia, muestran escasa flexibilidad dificultades en la toma de turno de palabra. Se trata, por consiguiente, en términos generales, de alumnos extremadamente analíticos, con una fuerte intolerancia a la ambigüedad, que les imprime un rechazo a determinadas tareas pedagógicas o de la vida real que se centren en los principios del enfoque comunicativo. Paradójicamente, son alumnos cooperativos, responsables de su propio proceso, aunque respetuosos de la autoridad del profesor, ante la cual, no manifiestan necesariamente dependencia.

- **Estudiantes europeos:** Este grupo de estudiantes acepta a las tareas en las que se promueve la interacción. Valoran la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. Por esa razón, reclama y acepta actividades de simulación, debate e intercambio de opiniones. Sin embargo, reclaman tareas en las que se precise un esfuerzo intelectual importante. Se observan hábitos de aprendizaje centrados en el aprendizaje de la gramática, intolerancia ante los errores y reticencias a la cooperación. Se trata de alumnos marcadamente analíticos e individualistas.
- **Estudiantes norteamericanos:** Estos alumnos depende mucho del centro académico del que procedan. Están especialmente interesados en actividades comunicativas de la lengua y a veces, tienen hábitos orientados hacia el aprendizaje de la gramática.

### 3.5. Perfil del equipo docente

El equipo docente está formado por ocho profesores contratados a tiempo parcial. Poseen una formación universitaria y cursos del instituto Cervantes de didáctica del español como lengua extranjera. Asumen el enfoque curricular del centro.

En resumen, se trata de un contexto de aprendizaje-enseñanza, en el que la enseñanza se centra más en el proceso que en el producto. Los fines institucionales se orientan a la obtención de beneficios de tipo económico. La escasa duración de los cursos no permite centrarse en objetivos destinados a desarrollar competencias generales, si bien es cierto que, para llevar a cabo determinadas tareas pedagógicas y de la vida real se necesita crear un clima propicio para el trabajo cooperativo. La atención a aspectos de carácter cultural requiere asimismo el desarrollo de cierta consciencia intercultural, aunque no se le da un tratamiento exhaustivo y específico.

### **2.2.2. Descripción de los informantes**

Para llevar a cabo el análisis del programa como proceso se han seleccionado dos informantes por cada centro, en total, son seis profesores que aplican programas de cursos diferentes, aunque hemos intentando que los programas fueran del mismo nivel (B1).

Los profesores que se han elegido de la institución **CEHI** tienen el siguiente perfil profesional: ambos son licenciados en Filología Hispánica. Uno de ellos, especializado en Lingüística. Poseen un master de la enseñanza del español como lengua extranjera y numerosos cursos de didáctica tanto del español como de otras lenguas. Ambos han formado parte del tribunal del DELE y tienen una gran experiencia en otros centros privados y universitarios tanto en España como en el extranjero. Actualmente realizan ponencias e imparten clases en este centro y en otros en Madrid.

Los profesores del **Centro Español de Nuevas Profesiones** son licenciados en Filología Hispánica, poseen titulaciones de cursos de didáctica del español como lengua extranjera realizados en las siguientes instituciones: Instituto Cervantes, International House y universidad Antonio de Nebrija. Uno de ellos tiene dos masters, uno en la enseñanza del español como lengua extranjera y el otro el español para los negocios (TPEN). Ambos profesores tienen una larga experiencia en la enseñanza del español en centros privados tanto en el extranjero como en España.

Por último, los profesores del centro **Inhispania** poseen las siguientes licenciaturas: Filología Hispánica y Filología Inglesa. Han realizado una gran variedad de cursos en didáctica del español como lengua extranjera y de otras lenguas, además uno de ellos ha trabajado como traductor y como jefe de departamento y a su vez coordinador del mismo. Uno de ellos ha pertenecido al tribunal del DELE y ambos poseen una larga experiencia en la enseñanza del español en universidades americanas.

### **2.3. Metodología de la investigación**

En el desarrollo de la investigación se ha adoptado una perspectiva psicométrica. Se han recogido datos de tipo objetivo. El tratamiento que se ha hecho es de tipo cuantitativo. El estudio se realiza en un momento puntual. Como se ha apuntado más arriba, hemos diseñado dos instrumentos de análisis: el cuestionario, que va dirigido a los profesores y la parrilla de análisis. Es una investigación a pequeña escala, con el objetivo de verificar la hipótesis.

En primer lugar, se ha hecho una selección de las instituciones que nos han parecido más representativas en la enseñanza del español en Madrid. Como se ha señalado previamente, el mero análisis de los documentos programáticos no es suficiente para dar cuenta del verdadero programa del curso. De acuerdo con Álvaro Santa-Cecilia (2000), el verdadero programa centrado en el alumno se construye durante el desarrollo del curso. De este modo, los objetivos del curso pueden modificarse dependiendo de las respuestas que el profesor vaya obteniendo a partir de la interacción con los alumnos. Este hecho justifica el análisis de la actuación del profesor.

La investigación se divide, por consiguiente, en dos partes: análisis del programa como producto y análisis del programa como proceso: actuación del equipo docente.

- a) *Análisis del programa como producto*; a través del estudio de los documentos programáticos, podemos determinar cómo los componentes curriculares (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y procedimientos de

evaluación) hacen referencia explícita o implícita a las variables afectivas. Con el fin de obtener de forma sistemática los datos, hemos desarrollado una **parrilla de análisis del programa como producto** que presentamos más adelante.

- b) *Análisis del programa como proceso: la actuación del equipo docente.* Este instrumento intentamos demostrar cómo a lo largo del desarrollo del curso el profesor construye el verdadero programa, ya que con las respuestas que vaya obteniendo en el proceso dará atención o no a las variables afectivas. En esta fase de la investigación se empleará un **cuestionario dirigido a los profesores** encargados de desarrollar el programa.

## 2.4. Parámetros, variables e instrumentos de recogida de datos

La descripción de las variables que se han considerado para llevar a cabo el estudio se hace a partir de la descripción de los instrumentos de recogida de datos.

### A) Parrilla de análisis del programa

La parrilla que hemos propuesto para el análisis de los distintos programas de cursos, está constituida en cuatro partes. Cada una de ellas se corresponde con los componentes del programa de un curso: *objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación*. Hemos realizado el mismo procedimiento de análisis en cada una de las partes antes mencionadas que a continuación explicaremos.

En primer lugar, hemos comprobado en qué medida se hacen *explícitas* las especificaciones de cada uno de los componentes curriculares. Consideramos, como se ha señalado repetidamente a lo largo de este trabajo, que es imprescindible hacer explícitos los componentes. De lo contrario, resulta difícil creer que la actuación en las aulas refleje el enfoque curricular. Insistimos en que los documentos programáticos constituyen el único canal de comunicación entre el currículo y las aulas. El hecho de que las especificaciones se hagan explícitas en los diferentes niveles de concreción

permite asimismo que se haga una reflexión sobre la práctica docente centrada en aspectos concretos. Solamente de esta forma, el programa puede ser evaluado y adaptado progresivamente al alumno.

En relación con los objetivos se ha considerado lo siguiente: en primer lugar, se ha estudiado si los objetivos aparecen explícitos y en qué términos se han definido; en segundo lugar se intenta determinar a cargo de quién corre su formulación, o lo que es lo mismo, si se formulan desde arriba, es decir, por parte de la Dirección o Coordinación del centro y los miembros del equipo docente se ven involucrados en esta labor o si están implícitos en las actividades que diseñan los profesores o en las propuestas de los materiales.

Con respecto a los **contenidos**, se ha intentado averiguar lo siguiente: si se explicitan en el programa, si se adoptan los de los syllabus de los materiales o manuales de enseñanza o si, por el contrario, están implícitos, se dan en función de las tareas.

En relación a las **orientaciones metodológicas**, se consideran los siguientes aspectos: los papeles del profesor, los alumnos, los textos y los materiales de enseñanza; la tipología de actividades y tareas, la consideración de los errores, el discurso del aula. Con el diseño del instrumento que describimos se intenta determinar si las especificaciones relativas a las orientaciones metodológicas se hacen explícitas o si, por el contrario, están implícitas, se manifiestan a través de los siguientes medios: acuerdos tácitos entre los miembros del equipo docente; consensos entre los profesores con origen en sesiones de trabajo conjuntas, instrucciones de la Coordinación, propuestas de manuales, tareas pedagógicas o de la vida real diseñadas por el equipo docente, etc.

Queremos señalar al respecto que son muy raros los casos en los que las especificaciones del programa hagan referencia a las orientaciones metodológicas. Éstas son más frecuentes en los documentos que se corresponden con un primer nivel de concreción curricular o, en el tercero de los niveles, en los planes de clase.

Por lo que respecta a la **evaluación** hemos querido observar si en los programas aparecen los criterios, las pruebas, las herramientas o si se realiza implícitamente en el desarrollo del curso. En segundo lugar, hemos querido indagar acerca de la tipología y las características de las especificaciones de cada componente.

En relación a los **objetivos** se ha intentado analizar lo siguiente: si están expresados en términos de lo que el profesor o el alumno debe hacer; si se centran los contenidos (funcionales, gramaticales, socioculturales, etc.), en las actividades comunicativas de la lengua, en las tareas pedagógicas y de la vida real, en las competencias comunicativas (gramatical, semántica, pragmática, discursiva, etc.); en competencias generales, etc.; si se trata de objetivos de producto o de proceso. Este análisis nos permitirá determinar muchas cuestiones relacionadas con el componente afectivo. Será difícil el tratamiento de este componente de un modo completo y sistemático si no se formulan en los programas objetivos explícitos en los siguientes términos: de lo que el alumno puede hacer, centrados en las competencias generales, en particular, en la competencia existencial o en el desarrollo de la capacidad de aprender y orientados hacia el proceso.

En cuanto a los **tipos de contenidos**, el instrumento intenta arrojar datos sobre lo siguiente: las categorías en las que se centra la especificación: gramática, funciones, estrategias de comunicación, contenidos de aprendizaje, técnicas de aprendizaje para que el alumno desarrolle estrategias; cultura, intercultural y sociocultural; pragmática y discurso. Entendemos que la atención al componente afectivo solamente puede ser completa y sistemática si el programa especifica contenidos de aprendizaje, técnicas y procedimientos de aprendizaje, estrategias de comunicación e intercultural.

Por lo demás, en relación con la motivación, apuntamos que los contenidos centrados en las competencias comunicativas de la lengua guardar estrecha relación con las necesidades de comunicación de los aprendientes y con sus conocimientos previos. De lo contrario, el programa no resultará significativo para el alumno o bien recaerá sobre él mismo la tarea de establecer las relaciones con sus necesidades de comunicación en la vida real. Esta tarea requiere un fuerte entrenamiento del alumno en



las destrezas, habilidades y estrategias relacionadas con su capacidad de aprender. Tal y como se ha demostrado en el análisis del contexto de aprendizaje, los alumnos no han desarrollado estas destrezas, habilidades y estrategias en el grado en el que sería deseable.

En relación a la **metodología**, el instrumento intenta determinar lo siguiente: qué orientaciones metodológicas explícitas o implícitas hacen referencia a los papeles de profesores, alumnos y materiales de enseñanza; desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua; tratamiento de las estrategias y actividades comunicativas de la lengua; tratamiento y papel de los errores; atención a la variedad de estilos de aprendizaje, agrupamientos, etc.; discurso del aula y tipología de actividades y tareas. Partimos de la base de que para atender al componente afectivo, tienen que estar clara y coherentemente definidos los papeles de profesores, alumnos y materiales de enseñanza. Entendemos que debe dejarse claro en los documentos programáticos que el profesor debe constituirse en una figura que asume papeles como los siguientes: facilitador de los procesos, investigador acerca de las variables de los alumnos, orquestador de las dinámicas y técnicas de trabajo en grupo, programador de la actividad del aula en virtud de las características de los alumnos; los alumnos deben hacerse cargo de las decisiones acerca de lo aprenden y de cómo lo hacen, indagando en sus formas de aproximarse al aprendizaje y experimentando nuevas vías, además de establecer relaciones entre las tareas de la vida real y pedagógicas con las situaciones de comunicación en las que se ven inmersos.

El alumno, por lo demás, debería desarrollar un fuerte sentimiento de agencia, calibrando en la justa medida la dependencia de la autoridad del profesor y contribuir de forma cooperativa al desarrollo de los trabajos en grupo. Por lo que respecta a los materiales de enseñanza, éstos, en relación con el componente afectivo, deberían limitarse a constituirse en un soporte del input que se le proporciona al alumno y de las tareas que se realizan en el aula. En ningún caso, insistimos, el verdadero currículum. Por otro lado, los materiales de enseñanza deben instaurarse en fuentes de consulta para que el alumno lleve a cabo un aprendizaje autónomo. En cuanto a la atención a la variedad, el programa debería hacer referencia en su apartado de orientaciones metodológicas a

las técnicas docentes que emplea el equipo para atender este fenómeno, que debería corresponderse directamente con los tipos de actividades, las dinámicas de trabajo, etc.

En cuanto a los procedimientos de **evaluación, el instrumento intenta determinar lo siguiente**: si se lleva a cabo una evaluación sumativa o formativa; de producto o de proceso; continua o en un momento concreto; de aprovechamiento o de dominio. Entendemos que los procedimientos de evaluación deben estar en consonancia y relación directa con los objetivos que se han formulado. En relación con el componente afectivo, tendría que considerarse una evaluación de tipo formativo, de proceso y realizada a todo lo largo del curso. Existe considerable controversia acerca de la posibilidad de evaluar el desarrollo de las competencias generales en el alumno. Tampoco se muestra consenso entre autores y profesionales de la enseñanza en relación con el peso de estas cuestiones en las calificaciones finales de los alumnos. Por lo demás, los hábitos y expectativas de los aprendientes tampoco se orientan normalmente hacia estas cuestiones.

Pensamos que, desde la publicación de un documento como el Marco común europeo de referencia, en el que se equipara la importancia del desarrollo de las competencias generales con el de las actividades comunicativas de la lengua, la atención al componente afectivo es susceptible de ser evaluada. Justificamos esta postura a partir de la consideración de que, como hemos venido demostrando, si no se desarrolla la competencia existencial y la capacidad de aprender, el desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua se verá considerablemente mermado o bloqueado.

Es difícil determinar, a partir de una evaluación sumativa o de producto el grado en el que el desarrollo de las competencias generales incide en el de las competencias comunicativas de la lengua. De nuevo en consonancia con el Marco de referencia y con el contexto en el que este documento se ha desarrollado, entendemos que el alumno, en un curso de lenguas, desarrolla una competencia plurilingüe, lo cual implica, entre otras cosas, el desarrollo de una autonomía que le capacita para la toma de decisiones sobre el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por consiguiente, la evaluación sobre el proceso trasciende considerablemente del curso.

En tercer y último lugar, el análisis del programa y, por lo tanto, el desarrollo del instrumento, se centra en el grado en el que el a través del documento programático se atiende a las variables afectivas de un modo directo. Al igual que en el cuestionario, las variables afectivas se han clasificado para el análisis en los siguientes grupos:

1. Factores de relación orientados a la creación de *un clima y un ambiente apropiados para el trabajo cooperativo*. Ésta es una parte fundamental para el componente afectivo en una clase de lenguas, ya que a través de unas técnicas o procedimientos se crea un ambiente propicio para mejorar la autoestima y permitir al alumno cambiar su actitud, tanto hacia el aprendizaje como hacia la sociedad en la que está inmerso. En el diseño de la parrilla se han creado varios ítems destinados a obtener información sobre este aspecto: en el apartado de los *objetivos del programa* apuntan a este grupo de variables los siguiente: 1, 2 , 4 y 5. En el apartado de los *contenidos del programa* se orienta a este grupo de variables el ítem siguiente: 1. Las *orientaciones metodológicas*, se analizan a este respecto a través de los ítems 1, 3. Finalmente, los procedimiento de evaluación son analizados a partir de los ítems 1, 2.
2. *Motivación extrínseca*. en esta parte del análisis se hace énfasis en las formas en las que el programa intenta establecer una conexión entre las tareas y actividades que se proponen en el aula y las necesidades de comunicación del alumno. Esto influirá tanto en las técnicas y procedimientos que se proponen al alumno para establecer esta conexión como a todo lo referente a la negociación del programa entre alumnos y profesores. Es importante que exista la negociación de programas, aunque muchas instituciones, por convenios con otras universidades, no dan mucho margen a la negociación. La negociación permite que el alumno tome partido en todo momento sobre lo aprende y establezca conexión entre las prácticas del aula y las situaciones meta. Sobre todo, permite al alumno tener constancia de que puede alcanzar sus objetivos y de que lo hace por sí mismo, gracias a su esfuerzo consciente. En el apartado de los *objetivos del programa* se consideran a este respecto los ítems 2, 3, 4; en de *contenidos del programa*, los

ítems 2, 3; en las *orientaciones metodológicas* el ítem 2 y; en los *procedimiento de evaluación*, también el número 2.

3. *Motivación intrínseca*. Se trata de demostrar hasta qué punto el programa atiende a la necesidad de que el alumno muestre interés y experimente placer durante las experiencias de aprendizaje. Para ello es necesario desarrollar unas estrategias didácticas destinadas a que el alumno llegue a ser más eficaz y satisfaga la propia curiosidad personal. Este aspecto cobra especial importancia en la metodología, pero también es crucial que en el resto de los componentes del programa se haga referencia a este aspecto. Muy importante es el uso de actividades lúdicas o actividades que contengan retos para el alumno, ya que el éste se va a sentir transportado por lo que está haciendo y se encontrará inmerso en la actividad que realiza, que pueda parecer que no existe diferencia entre el yo y la tarea. Esto está recogido en los ítems que llevan el número 5, en los apartados de *objetivos*, *contenidos* y *orientaciones metodológicas*.
4. *Oportunidades de percepción de éxito*. Este apartado se destina a captar en qué grado se le da la oportunidad al alumno de que perciba el éxito en la realización de las actividades, tareas, etc. Este aspecto está directamente relacionado con el refuerzo de la autoestima del alumno y con el desarrollo de su autoeficacia. También permitirá que aumente su autoconfianza, reforzando por tanto su motivación. Esto contribuirá directamente al logro de sus objetivos. Para identificar estos datos se han diseñado los ítems 6, 7, 8 y 9 en el apartado de los *objetivos del programa*; en el de los *contenidos*, los ítems 4 y 5; y, en la *evaluación*, 3, 4, y 5.
5. *Control de ansiedad*. Este apartado se destina a demostrar que la ansiedad es un factor que afecta positiva o negativamente a los alumnos que aprenden lenguas extranjeras, por lo que es necesario controlarla. Aquí el profesor tiene un papel muy importante, ya que puede actuar para reducir la ansiedad en función de las necesidades y de los orígenes culturales de los alumnos. Un ejemplo sería fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos o impulsar a que los

alumnos asuman poco a poco el riesgo y toleren la ambigüedad en un ambiente tranquilo. En la parrilla, esta cuestión se intenta detectar el apartado de *objetivos* a partir de los ítems 10, 11, 12 y 13 ; en los *contenidos*, el ítem número 6; en las *orientaciones metodológicas*, 5, 6, 7; y en los *procedimientos de la evaluación*, con los números 5 y 6.

6. *Sentimiento de agencia y desarrollo de la autonomía.* Se pretende indagar hasta qué punto el programa se propone concienciar al alumno de sus propias capacidades y habilidades y destacar áreas susceptibles para reforzar y mejorar la autonomía y el desarrollo del alumno. Estos datos se intentan recabar en el apartado de *objetivos*, mediante los ítems: 13, 14; en el de *contenidos*, a través de los ítems: 7, 3; en las *orientaciones metodológicas*, los ítems 7, 8 y en los *procedimientos de evaluación*, el número 7.
  
7. *Estilo de aprendizaje.* Finalmente, con este apartado, se intenta indagar acerca cómo el programa pretende atender a las formas que tienen los alumnos de enfrentarse a las experiencias de aprendizaje y de concienciarse de ello. En los *objetivos*, se han considerado los ítems: 1 y 17. en los *contenidos*, el número 10; en las *orientaciones metodológicas*, el 7 y con respecto a la *evaluación*, también el número 7.

## PARRILLA PARA EL ANÁLISIS DEL PROGRAMA COMO PRODUCTO

### 1. Objetivos del programa

#### 1.1. Grado y tipo de explicitud de los objetivos del programa

|    |  | SÍ | NO |
|----|--|----|----|
| 1. | Los objetivos del programa se hacen explícitos en el documento.  |    |    |
| 2. | Los objetivos del programa se hacen explícitos por otros medios (instrucciones de la coordinación, acuerdos de los miembros del equipo docente, etc.). |    |    |
| 3. | Los objetivos del programa están implícitos en las actividades que diseña el equipo docente o en las propuestas de los materiales de enseñanza.        |    |    |

### 1.2. Orientación de los objetivos del programa

| Los objetivos están expresados en los siguientes términos: |   | SÍ | NO |
|--|---|----|----|
| 1.   | lo que el profesor debe hacer.  |    |    |
| 2.   | de lo que el alumno debe hacer.   |    |    |
| 3.   | contenidos (funciones, gramática, sociocultura, intercultura, etc.).                                  |    |    |
| 4.   | de actividades comunicativas de la lengua.  |    |    |
| 5.   | de tareas pedagógicas y de la vida real.  |    |    |
| 6.   | de competencias comunicativas de la lengua (gramatical, léxica, semántica, pragmáticas, discursivas). |    |    |
| 7.   | de competencias generales (conocimiento del mundo, competencia existencial, etc.)                     |    |    |
| 8.   | de producto.  |    |    |
| 9.   | de proceso.   |    |    |

### 1.3. Atención al componente afectivo

| El programa hace explícitos objetivos orientados hacia lo siguiente: |   | SÍ | NO |
|--|---|----|----|
| 1.   | creación y manutención de un clima y ambiente de grupo propicios para el trabajo cooperativo.   |    |    |
| 2.   | formulación por parte del alumno de sus propias metas de aprendizaje.   |    |    |
| 3.   | conexión por parte del alumno de las experiencias del aula con sus necesidades en la vida real (personalización de los contenidos, creación de contextos significativos para el alumno, etc.) |    |    |
| 4.   | negociación del programa entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos.  |    |    |
| 5.   | motivación intrínseca de los alumnos (atención al componente lúdico, inclusión de retos, etc.)  |    |    |
| 6.   | percepción del éxito por parte de los alumnos a lo largo de sus experiencias de aprendizaje.  |    |    |
| 7.   | refuerzo de la imagen que los alumnos tienen de sí mismos como personas o como aprendientes de español.   |    |    |
| 8.   | refuerzo de la autoeficacia.  |    |    |

|     |  |  |  |
|-----|--|--|--|
| 9.  | refuerzo de la autoconfianza.  |  |  |
| 10. | control de la ansiedad.  |  |  |
| 11. | conciencia y flexibilización de las creencias y actitudes hacia el aprendizaje de la lengua y cultura hispanas (naturaleza de la lengua y su aprendizaje, papeles de profesores y alumnos, naturaleza y papel de los errores, etc.). |  |  |
| 12. | atribución de los logros al propio esfuerzo.   |  |  |
| 13. | conciencia de las propias capacidades y habilidades y de las áreas susceptibles de refuerzo y mejora.  |  |  |
| 14. | conciencia de la autonomía.  |  |  |
| 15. | desarrollo de la capacidad de aprender de forma autónoma.  |  |  |
| 16. | capacidad para autoevaluar el propio progreso.   |  |  |
| 17. | conciencia del propio estilo de aprendizaje.   |  |  |

| Los objetivos orientados a lo siguiente están implícitos en el programa (propuestas de los manuales, programación y diseño de actividades, etc.): |   | <b>SÍ</b> | <b>NO</b> |
|---|---|-----------|-----------|
| 1.  | creación y mantención de un clima y ambiente de grupo propicios para el trabajo cooperativo.  |           |           |
| 2.  | formulación por parte del alumno de sus propias metas de aprendizaje.   |           |           |
| 3.  | conexión por parte del alumno de las experiencias del aula con sus necesidades en la vida real (personalización de los contenidos, creación de contextos significativos para el alumno, etc.) |           |           |
| 4.  | negociación del programa entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos.  |           |           |
| 5.  | motivación intrínseca de los alumnos (atención al componente lúdico, inclusión de retos, etc.)  |           |           |
| 6.  | percepción del éxito por parte de los alumnos a lo largo de sus experiencias de aprendizaje.  |           |           |
| 7.  | refuerzo de la imagen que los alumnos tienen de sí mismos como personas o como aprendientes de español.   |           |           |
| 8.  | refuerzo de la autoeficacia.  |           |           |
| 9.  | refuerzo de la autoconfianza.   |           |           |
| 10.   | control de la ansiedad.   |           |           |
| 11.   | conciencia y flexibilización de las creencias y actitudes hacia el aprendizaje  |           |           |

|     |   |  |  |
|-----|---|--|--|
|     | de la lengua y cultura hispanas (naturaleza de la lengua y su aprendizaje, papeles de profesores y alumnos, naturaleza y papel de los errores, etc.). |  |  |
| 12. | atribución de los logros al propio esfuerzo.  |  |  |
| 13. | conciencia de las propias capacidades y habilidades y de las áreas susceptibles de refuerzo y mejora.   |  |  |
| 14. | conciencia de la autonomía.   |  |  |
| 15. | desarrollo de la capacidad de aprender de forma autónoma.   |  |  |
| 16. | capacidad para autoevaluar el propio progreso.  |  |  |
| 17. | conciencia del propio estilo de aprendizaje.  |  |  |

## 2. Contenidos del programa

### 2.1. Grado y tipo de explicitud de los contenidos del programa

|    |  | SÍ | NO |
|----|--|----|----|
| 1. | Los contenidos del programa se hacen explícitos en el documento.   |    |    |
| 2. | Los contenidos del programa se hacen explícitos a través de los manuales y los materiales de enseñanza.                        |    |    |
| 3. | Los contenidos del programa no se hacen explícitos: se especifican en función de las tareas, a partir de una lista de control. |    |    |

### 2.2. Tipos de contenidos

| Los contenidos del programa se especifican en los siguientes términos: |  | SÍ | NO |
|--|--|----|----|
| 1.   | categorías gramaticales.   |    |    |
| 2.   | funciones.   |    |    |
| 3.   | textos y géneros.  |    |    |
| 4.   | pragmática y discurso.   |    |    |
| 5.   | cultura, intercultura, sociocultura.   |    |    |
| 6.   | unidades léxicas o nociones generales y específicas.   |    |    |
| 7.   | técnicas y procedimientos de aprendizaje destinados a que el alumno desarrolle estrategias.              |    |    |
| 9.   | contenidos de aprendizaje (creencias, estilos de aprendizaje, metas, técnicas de trabajo en grupo, etc.) |    |    |



|     |                              |  |  |
|-----|------------------------------|--|--|
| 10. | estrategias de comunicación. |  |  |
|-----|------------------------------|--|--|

### 2.3. Atención al componente afectivo

| Los contenidos abarcan las siguientes áreas |   | SÍ | NO |
|---|---|----|----|
| 1.  | técnicas y procedimientos para desarrollar de forma eficaz trabajo en grupo y trabajo cooperativo.  |    |    |
| 2.  | técnicas y procedimientos para relacionar la actividad del aula con las necesidades reales de comunicación.   |    |    |
| 3.  | técnicas y procedimientos para formular las propias metas de aprendizaje.   |    |    |
| 4.  | técnicas y procedimientos para desarrollar el gusto y el disfrute de las actividades que se realizan en el aula.                                    |    |    |
| 5.  | técnicas y procedimientos para reforzar la autoestima, la autoconfianza y la autoeficacia.  |    |    |
| 6.  | técnicas y procedimientos para controlar y reducir la ansiedad.   |    |    |
| 7.  | estrategias de comunicación   |    |    |
| 8.  | creencias y actitudes hacia las experiencias de aprendizaje.  |    |    |
| 9.  | técnicas y procedimientos para flexibilizar las creencias y las actitudes hacia el aprendizaje del español y hacia la lengua y la cultura hispanas. |    |    |
| 10.   | técnicas y procedimientos para reconocer los puntos fuertes y las áreas de mejora asociados a determinados estilos de aprendizaje.                  |    |    |

### 3. Orientaciones metodológicas

#### 3.1. Grado y tipo de explicitud de los contenidos del programa

|    |  | SÍ | NO |
|----|--|----|----|
| 1. | El programa presenta especificaciones en cuanto a papeles de profesores, alumnos, textos, materiales de enseñanza, naturaleza de los errores, tipología de actividades, etc..  |    |    |
| 2. | Las orientaciones metodológicas se hacen explícitas a través de las tareas (programa por tareas).  |    |    |
| 3. | Las orientaciones metodológicas no se hacen explícitas en el programa (especificaciones curriculares, acuerdos del equipo docente, instrucciones de la coordinación, actividades, propuestas de los manuales, etc.). |    |    |

### 3.2. Tipo de orientaciones metodológicas

| Las orientaciones metodológicas explícitas o implícitas en el programa hacen referencia a las siguientes áreas: |  | SÍ | NO |
|---|--|----|----|
| 1.  | papeles de profesores, alumnos y materiales de enseñanza.  |    |    |
| 2.  | desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua (tratamiento de la gramática, del léxico, etc.)                  |    |    |
| 3.  | desarrollo de las competencias generales (competencia existencial, consciencia intercultural, capacidad de aprender, etc.) |    |    |
| 4.  | tratamiento de las estrategias y actividades comunicativas de la lengua.   |    |    |
| 5.  | tratamiento y papel de los errores.  |    |    |
| 6.  | atención a la variedad (de estilos de aprendizaje, de agrupamientos, etc.)   |    |    |
| 7.  | discurso del aula.   |    |    |
| 8.  | tipología de actividades y tareas.   |    |    |

### 3.3. Atención al componente afectivo

| Las orientaciones metodológicas implícitas o explícitas en el programa abordan estrategias didácticas para lo siguiente |   | SÍ | NO |
|---|---|----|----|
| 1.  | creación y mantenimiento del clima propicio para el trabajo cooperativo.              |    |    |
| 2.  | personalización del contenido: creación de contextos significativos para los alumnos. |    |    |
| 3.  | creación de la curiosidad y del interés de los alumnos hacia las actividades.         |    |    |
| 4.  | refuerzo de la autoimagen, autoestima, autoeficacia.                                  |    |    |
| 5.  | reducción de la ansiedad.   |    |    |
| 6.  | flexibilización de creencias y actitudes.   |    |    |
| 7.  | sentimiento de agencia.   |    |    |
| 8.  | desarrollo de la capacidad de aprender.   |    |    |

## 4. Procedimientos de evaluación

### 4.1. Grado y tipo de explicitud de los procedimientos de evaluación

|    |  | <b>SÍ</b> | <b>NO</b> |
|----|--|-----------|-----------|
| 1. | En el programa se hacen explícitos los procedimientos de evaluación (pruebas, instrumentos, herramientas, criterios, etc). |           |           |
| 2. | Los procedimientos de evaluación se están implícitos en el desarrollo de la actividad del curso.                           |           |           |

#### 4.2. Tipos de procedimientos de evaluación

|    |                         | <b>SÍ</b> | <b>NO</b> |
|----|-------------------------|-----------|-----------|
| 1. | Sumativa.               |           |           |
| 2. | Formativa.              |           |           |
| 3. | De producto.            |           |           |
| 4. | De proceso.             |           |           |
| 5. | Continua                |           |           |
| 6. | En un momento concreto. |           |           |
| 7. | De aprovechamiento.     |           |           |
| 8. | De dominio.             |           |           |

#### 4.3. Atención al componente afectivo

| <b>Se evalúa la capacidad del alumno para lo siguiente:</b> |  | <b>SÍ</b> | <b>NO</b> |
|---|--|-----------|-----------|
| 1.  | contribuir al clima de trabajo cooperativo.  |           |           |
| 2.  | formular sus propias metas de aprendizaje y hacer significativas las experiencias de aprendizaje.    |           |           |
| 3.  | mostrar seguridad en sí mismo como aprendiz de lenguas.  |           |           |
| 4.  | mostrar interés ante el desarrollo de las actividades del aula.                                      |           |           |
| 5.  | mostrar una actitud positiva ante el aprendizaje e interés por flexibilizar sus hábitos y creencias. |           |           |
| 6.  | controlar la ansiedad y superar los miedos.  |           |           |
| 7.  | explotar sus puntos fuertes y esforzarse por superar sus carencias.                                  |           |           |

| <b>Se emplean herramientas y procedimientos (diarios, cuestionarios, entrevistas, etc.) que permiten al alumno hacer lo siguiente:</b> |   |
|--|---|
| 1.   | reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. |

|    |   |
|----|---|
| 2. | identificar sus progresos.  |
| 3. | registrar sus sentimientos y percepciones ante las experiencias de aprendizaje. |

## B) Descripción del cuestionario

El cuestionario que hemos desarrollado, va, como se ha señalado, dirigido a los profesores que desarrollan el programa. Se intenta extraer información sobre el programa que se construye a lo largo del desarrollo del curso. Igualmente, con los datos obtenidos, se pretende dar cuenta de los aspectos que no se hacen explícitos en el documento programático que hemos analizado anteriormente, es decir, lo que hemos denominado *currículum oculto*.

Los ítems que presenta el cuestionario están organizados en grupos que se corresponden con los de la parrilla análisis de programas que hemos descrito en el apartado anterior: *factores de relación orientados a la creación de un buen clima y un buen ambiente para el trabajo; motivación intrínseca y extrínseca; la autoestima, autoeficacia, autoconfianza, etc.; control de ansiedad; sentimiento de agencia y desarrollo de la autonomía; y el estilo de aprendizaje.*

En relación al *factor de relación para crear un buen ambiente* en clase, se intenta obtener información acerca del grado en el que el profesor está contribuye lo siguiente: a que se compartan intereses, a romper el hielo entre compañero con el fin de conocerse mejor, a crear actividades con objetivos centrados en los alumnos y a solucionar conflictos.

Por lo que respecta a la *motivación extrínseca*, se pretende indagar en cómo la actuación del profesor se orienta hacia lo siguiente: hacer que los alumnos relacionen las actividades que se hacen en clase con sus propias necesidades, conseguir que negocien el programa y definan sus propios de aprendizaje.

En cuanto a *la motivación intrínseca*, el cuestionario pretende determinar en qué grado el profesor toma decisiones en el aula en relación con los siguientes aspectos: intentar sorprender al alumno, modificar o cambiar actividades despendiendo de las necesidades del alumno y hacer que el alumno se involucre en las clases.

El apartado que aglutina las variables relacionadas con *oportunidades de éxito* se pretende determinar en qué medida el profesor realiza acciones orientadas a lo siguiente: aumento de la autoestima, autoeficacia, y autoconfianza a través de actividades sencillas, suministro de recursos para que los alumnos puedan suplir su falta de conocimiento durante los profesos de comunicación, creación de actividades para que desarrollen una imagen positiva de ellos mismos.

Con respecto al *control de la ansiedad*, el cuestionario proporciona ítems destinados a investigar si el profesor toma decisiones en el aula en relación con lo siguiente: crear actividades para que los alumnos se diviertan en clase y pierdan el miedo, emplear técnicas de relajación, utilizar el humor como elemento importante en la vida del la persona.

En relación con *sentimiento de agencia y autonomía*, los ítems del cuestionario se destinan a obtener información acerca de si el profesor actúa en relación con los siguientes aspectos: dar a entender a los alumnos que el error es parte del proceso de aprendizaje, crear conciencia en el alumno sobre sus sistemas de creencias.

Por último, el apartado que recoge las variables relacionadas con el *estilo de aprendizaje* presenta ítems destinados a recoger información sobre lo que el profesor hace en el aula en relación con lo siguiente: creación de actividades en función a la diversidad de estilos cognitivos que puede haber en clase.

Cada uno de los ítems del cuestionario está formulado dos veces de diferente manera, con el objetivo de corroborar que el informante, en este caso el profesor, proporcione respuestas veraces. En el caso de que las respuestas se contradijeran, el ítem quedaría anulado y se computaría de forma negativa.

## CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS DOCENTES

### CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario está destinado a obtener datos para un trabajo de investigación en relación con el componente afectivo. Por favor, lee las preguntas con atención y marca una cruz en la casilla correspondiente si lo que se describe se corresponde o no con las prácticas que llevas a cabo en el aula.

|     |  | Sí | No |
|-----|--|----|----|
| 1.  | Durante las sesiones de clase que programas, ¿predomina alguna forma de agrupar a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)?  |    |    |
| 2.  | ¿Programas actividades destinadas a <i>romper el hielo</i> al comienzo del curso?  |    |    |
| 3.  | ¿Consideras algo fundamental que las actividades que programas den la oportunidad para que los alumnos compartan con sus compañeros sus intereses y experiencias?                                    |    |    |
| 4.  | ¿Utilizas dinámicas variadas destinadas a que los alumnos puedan cambiar a menudo de compañero?  |    |    |
| 5.  | En caso de que detectes algún conflicto entre los miembros del grupo, ¿tomas medidas para solucionarlo programando alguna actividad específica?  |    |    |
| 6.  | ¿Proporciones a los estudiantes algún contexto social para un mejor trabajo en equipo?   |    |    |
| 7.  | ¿Cambias las propuestas de los manuales o de las actividades que programas con el fin de variar la forma en la que agrupas a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)? |    |    |
| 8.  | ¿Programas actividades con objetivos centrados en que tus alumnos se identifiquen como grupo y trabajen como tal?  |    |    |
| 9.  | ¿Cambias a tus alumnos de sitio a menudo?  |    |    |
| 10. | ¿Programas tareas para que tus alumnos se conozcan y compartan sus intereses y experiencias personales?  |    |    |
| 11. | ¿Das oportunidades a tus alumnos para que busquen aspectos comunes y afinidades con sus compañeros?  |    |    |

|     |  |  |  |
|-----|--|--|--|
| 12. | ¿Modificas las actividades de los manuales con el fin de dar la oportunidad a los alumnos de que puedan intercambiar con sus compañeros de las cosas que les gustan y de aquello que les interesa? |  |  |
| 13. | Durante el desarrollo del curso, ¿programas actividades para que los alumnos desarrollen sentimientos de pertenencia al grupo?   |  |  |
| 14. | ¿Programas actividades en las cuales los alumnos trabajen juntos hacia un mismo objetivo?  |  |  |
| 15. | ¿Haces algo para que tus alumnos relacionen las actividades que realizan en clase con sus necesidades e intereses en la vida real?   |  |  |
| 16. | ¿Comprenden y aceptan tus alumnos que las expectativas y necesidades de sus compañeros son diferentes a las suyas y que se pueden beneficiar de los intereses de los demás?                        |  |  |
| 17. | ¿Negocias con tus alumnos y promueves que negocien entre ellos lo que se va a hacer en clase (objetivos, contenidos, actividades, evaluación)?   |  |  |
| 18. | ¿Programas actividades para que tus alumnos puedan practicar el español en situaciones reales fuera del aula?  |  |  |
| 19. | <i>¿Hacen explícitas tus alumnos en el aula sus metas respecto al aprendizaje?</i>   |  |  |
| 20. | ¿Haces que los estudiantes negocien sus metas individuales, que subrayen sus metas en común y pones en común el resultado final?   |  |  |
| 21. | ¿Les recuerdas cuales son las metas del curso de vez en cuando y les explicas cómo ciertas actividades, en particular, ayudan a obtener estas metas?   |  |  |
| 22. | ¿Encuentran tus alumnos oportunidades de practicar sus conocimientos fuera del aula gracias a tus propuestas?  |  |  |
| 23. | ¿Haces algo para lograr que los alumnos entiendan la diversidad de intereses como fuente de enriquecimiento?   |  |  |
| 24. | ¿Expresan tus alumnos de forma explícita para qué quieren aprender español, dónde utilizarlo y el nivel que necesitan alcanzar para todo ello?   |  |  |
| 25. | ¿Varías las actividades de aprendizaje y los aspectos de la enseñanza tanto como puedes?   |  |  |
| 26. | ¿Programas o diseñas la mayor parte de las actividades pensando especialmente en que los alumnos se puedan involucrar mental y corporalmente en su realización?                                    |  |  |
| 27. | ¿Te preocupas de sorprender a tus alumnos de vez en cuando?  |  |  |

|     |  |  |  |
|-----|--|--|--|
| 28. | ¿Utilizas una lista de control durante la programación de las sesiones de clase para comprobar que has empleado variedad de recursos, de agrupamientos, de estímulos, de tipología de actividades, etc.?   |  |  |
| 29. | Cuando seleccionas o programas actividades, ¿te preocupas que tengan algún reto para estimular a los alumnos?  |  |  |
| 30. | ¿Personalizas las actividades de clase?  |  |  |
| 31. | ¿Haces que el contenido de las actividades sea más atractivo adaptándolas a los intereses de los alumnos o incluyendo elementos de novela, de intriga, exóticos, humorísticos, competitivos o de fantasía? |  |  |
| 32. | ¿Eliminas o modificas algunas actividades por el hecho de que no tienen un ingrediente lúdico o de interés para que los alumnos se involucren?   |  |  |
| 33. | ¿Adaptas las actividades del archivo de materiales o de los manuales a las personalidades individuales de los alumnos de tu grupo modificando los nombres, los papeles las profesiones...?                 |  |  |
| 34. | ¿Haces algo inesperado en clase alguna vez?  |  |  |
| 35. | <i>¿Programas actividades fáciles para que tus alumnos tengan la oportunidad de apreciar su éxito?</i>   |  |  |
| 36. | ¿Proporcionas a tus alumnos recursos para que puedan suplir su falta de conocimientos durante los procesos de comunicación?  |  |  |
| 37. | <i>¿Modificas las propuestas del manual o del archivo de materiales si estimas que los alumnos no tienen conocimientos o recursos para realizar las actividades?</i>                                       |  |  |
| 38. | ¿Programas actividades destinadas a que los alumnos desarrollen una imagen positiva de sí mismas como personas y como aprendientes de español?   |  |  |
| 39. | <i>¿Ajustas el nivel de dificultad de las tareas a las habilidades de los estudiantes y equilibras las tareas más difíciles con las más fáciles?</i>   |  |  |
| 40. | ¿Es para ti una prioridad que los alumnos escuchen durante las actividades comentarios positivos sobre sí mismos por parte de sus compañeros?  |  |  |
| 41. | ¿Refuerzas constantemente a tus alumnos con el fin de estimular su confianza en sus capacidades?   |  |  |



|     |  |  |  |
|-----|--|--|--|
| 42. | <i>¿Te aseguras de que los alumnos sepan para qué hacen cada una de las actividades?</i>   |  |  |
| 43. | <i>¿Aprecias y reaccionas a cualquier contribución positiva de tus alumnos?</i>  |  |  |
| 44. | <i>Cuando programas una actividad, ¿la haces siempre antes o compruebas de alguna otra forma que no existen obstáculos para su realización?</i>          |  |  |
| 45. | <i>¿Anotas los recursos o conocimientos que los alumnos precisan para realizar las actividades que programas?</i>  |  |  |
| 46. | <i>¿Piensas que es preferible que las actividades tengan alguna dificultad para que tus alumnos sientan la necesidad de esforzarse?</i>                  |  |  |
| 47. | <i>¿Te pasa alguna vez que tus alumnos no saben qué tienen que hacer cuando les pides que realicen una actividad?</i>                                    |  |  |
| 48. | <i>¿Ofreces oportunidades a tus alumnos para que perciban el éxito en sus experiencias de aprendizaje y para que sientan la necesidad de esforzarse?</i> |  |  |
| 49. | <i>¿Programas actividades con objetivos centrados en promover estrategias de comunicación?</i>   |  |  |
| 50. | <i>¿Te preocupas por dejar claros los objetivos de cada una de las actividades?</i>  |  |  |
| 51. | <i>¿Transmites a tus alumnos tu confianza en sus capacidades para realizar las actividades?</i>  |  |  |
| 52. | <i>¿Crees que es necesario proporcionar refuerzo y retroalimentación a tus alumnos cada vez que detectas un progreso?</i>                                |  |  |
| 53. | <i>¿Se ríen los alumnos a menudo durante tus sesiones de clase?</i>  |  |  |
| 54. | <i>¿Utilizas alguna técnica de relajación?</i>   |  |  |
| 55. | <i>¿Promueves que los alumnos se comparen y compitan entre sí?</i>   |  |  |
| 56. | <i>¿Consideras el humor un ingrediente fundamental a la hora de diseñar o seleccionar actividades?</i>   |  |  |
| 57. | <i>Cuando programas actividades competitivas, ¿intentas que éstas tengan solo carácter lúdico?</i>   |  |  |
| 58. | <i>¿Utilizas a menudo música tranquila mientras los alumnos realizan las tareas?</i>   |  |  |
| 59. | <i>¿Te impiden las tendencias, creencias y preferencias de los alumnos hacer actividades que te gustaría llevar al aula?</i>                             |  |  |

|     |   |  |  |
|-----|---|--|--|
| 60. | ¿Inviertes tiempo en que tus alumnos se conciencien sobre la necesidad de aceptar sus errores como parte del proceso de aprendizaje?                    |  |  |
| 61. | ¿Te esfuerzas por que tus alumnos erradiquen las ideas preconcebidas sobre las formas de aprender lenguas que no favorecen sus procesos de aprendizaje? |  |  |
| 62. | ¿Programas actividades para que los alumnos tomen conciencia de que las propuestas que les haces contribuyen de forma efectiva a su aprendizaje?        |  |  |
| 63. | ¿Te ves en la necesidad de tomar medidas para que tus alumnos entiendan que los errores son necesarios para aprender?                                   |  |  |
| 64. | ¿Te enfrentas de forma realista a las creencias de los alumnos?   |  |  |
| 65. | ¿Notas cambios en las percepciones de tus alumnos sobre la manera de aprender a lo largo del curso?   |  |  |
| 66. | ¿Haces algo para flexibilizar las creencias de los alumnos?   |  |  |
| 67. | ¿Haces a tus alumnos conscientes de que sus progresos se deben a sus propios esfuerzos?   |  |  |
| 68. | ¿Programas actividades destinadas a que tus alumnos tomen conciencia de sus puntos fuertes y de los menos fuertes?                                      |  |  |
| 69. | ¿Das a tus alumnos la oportunidad de que se autoevalúen?  |  |  |
| 70. | ¿Son tus alumnos realistas a la hora de valorar sus capacidades y sus carencias?  |  |  |
| 71. | ¿Haces visibles los progresos por medio de notas?   |  |  |
| 72. | ¿Empleas en clase diarios, cuestionarios, escalas de autoevaluación o herramientas similares?   |  |  |
| 73. | ¿Te aseguras de que las calificaciones reflejan el esfuerzo y la mejora?  |  |  |
| 74. | ¿Centras las calificaciones en el logro del nivel (cuantitativas)?  |  |  |
| 75. | ¿Demuestras a tus alumnos que sus errores son debidos a una carencia de esfuerzo y no a una carencia de habilidad?                                      |  |  |
| 76. | ¿Proporcionas comentarios a tus alumnos sobre sus progresos y sobre las áreas en las que tienen que mejorar?  |  |  |
| 77. | ¿Saben tus alumnos asociar sus tendencias y preferencias a la hora de aprender con los rasgos de un determinado estilo de aprendizaje?                  |  |  |

|     |   |  |  |
|-----|---|--|--|
| 78. | ¿Varías las actividades para dar respuesta a las diferentes formas de aprender de tus alumnos?  |  |  |
| 79. | ¿Conocen tus alumnos las ventajas y desventajas de sus tendencias y preferencias a la hora de enfrentarse al aprendizaje?                 |  |  |
| 80. | ¿Haces actividades para concienciar a tus alumnos de que sus formas de aprender están determinadas por un estilo de aprendizaje concreto? |  |  |
| 81. | ¿Se benefician tus alumnos de los estilos cognitivos de sus compañeros de forma consciente?   |  |  |
| 82. | ¿Programas actividades en función de la diversidad de estilos cognitivos en el aula?  |  |  |

## 2.5. Desarrollo de la investigación

En primer lugar, hemos realizado una selección de los programas de las instituciones que hemos descrito anteriormente y sometido al análisis a través de aplicación de la parrilla de parámetros. Hemos extraído los datos y, posteriormente, hemos procedido a su análisis e interpretación. El análisis de los datos se ha realizado mediante el siguiente procedimiento. Se ha considerado, en primer lugar, cada uno de los apartados de la parrilla. En segundo lugar, se ha considerado cada una de las variables con el fin de determinar en qué porcentajes se tienen en cuenta y en qué componentes del programa se consideran de forma explícita.

En la segunda parte del estudio, la relacionada con el cuestionario, se ha procedido del siguiente modo: se ha entregado el cuestionario a dos profesores de cada institución. Se han extraído los resultados y se han sometido a un análisis que consta de dos partes: valoración global y valoración independiente de las variables.

Finalmente se ha procedido a la comparación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los dos instrumentos.

## PROGRAMAS DE LOS CENTROS

A continuación, se reproducen los documentos que han constituido el objeto de análisis del programa como producto.

### 1. CEHI



#### PROGRAMACIÓN DE ESCUBRIR ESPAÑA

|                  |                  |
|------------------|------------------|
| <b>PERIODO:</b>  |                  |
| <b>CÓDIGO:</b>   |                  |
| <b>PROFESOR:</b> |                  |
| <b>MATERIAL:</b> | DESCUBRIR ESPAÑA |

#### OBJETIVO DEL CURSO:

- ◆ Conocer la diversidad geográfica y cultural de las diferentes Comunidades Autónomas.
- ◆ Fomentar la interacción en español, especialmente en situaciones concretas relacionadas con el mundo hispano, sus costumbres, fiestas, acontecimientos y tradiciones.

#### CONTENIDOS:

- **Presentación de las Comunidades Autónomas:**
  - ✓ Mapa político
  - ✓ Las lenguas de España
  - ✓ La gastronomía
  - ✓ Fiestas
  - ✓ Música
- **La España Autonómica:**
  - ✓ Galicia: Presentación con vídeo y test. Actividades prácticas con el uso de guías.
  - ✓ Asturias: Texto sobre la historia de esta autonomía, con ejercicios de comprensión. La sidra.
  - ✓ Cantabria, La Rioja y Navarra: actividades prácticas: elaboración de folletos con la documentación e información necesaria.
  - ✓ El País Vasco: Comprensión de textos y actividades de verdadero o falso. Buscar sinónimos. Vídeo del País Vasco y cuestionario sobre el vídeo.
  - ✓ Aragón: Transparencia sobre las características más importantes de la región, comprensión de textos a través de ejercicios de verdadero o falso, actividades de vocabulario y contrastes con los países de origen.
  - ✓ Cataluña: Presentación de la Comunidad a través de actividades lúdicas, fotografías, objetos...Reconstruir una

- ✓ carta con la información de la ciudad de Barcelona. Crear el propio itinerario.
  - ✓ Comunidad Valenciana: Introducción a la comunidad a través de transparencias con todos los datos, cuestionario sobre lo visto en las transparencias. Las fallas .
  - ✓ Murcia: Ordenar textos según la información de la comunidad, el mapa de la región.
  - ✓ Baleares: Concurso sobre las Islas Baleares de preguntas y respuestas sobre la comunidad, recopilación de toda la información para la creación de un texto.
  - ✓ Castilla y León: ordenar los títulos con sus respectivos títulos ( información de la comunidad). Dar su opinión sobre la información dada.
  - ✓ Madrid: Reconstruir el itinerario que se va a hacer por Madrid. Contarlo a los compañeros.
  - ✓ Castilla- La Mancha: Actividades de comprensión lectora.
  - ✓ Extremadura: Actividades de comprensión lectora.
  - ✓ Andalucía: Actividades de comprensión lectora. Buscar información en la guías.
  - ✓ Canarias: Actividades de comprensión lectora: la vida y las costumbres de los canarios
  - ✓ Ceuta y Melilla: Actividades de comprensión lectora.
- 
- La gastronomía
  - ✓ Vídeo
  - ✓ Actividades de lengua y cultura, características geográficas, monumentos... de cada una de ellas.
  - ✓ Búsqueda de información en guías, folletos, Internet...

**MATERIAL:**

- CONOZCA ESPAÑA (vídeo y textos), editoriales SGEL y Coloquio.
- Material propio. CEHAN
- ESPAÑA, tierra entre mares. SGEL y Universidad de Salamanca
- Folletos turísticos de cada región.

**EVALUACIÓN DEL CURSO:**

En la calificación final se establece el siguiente baremo:

- **33% asistencia y participación activa en clase.**  
Se valorarán tanto los conocimientos como la participación activa en clase como fuera de clase. La metodología utilizada en clase exige por parte del estudiante una participación diaria en los siguientes puntos.
  - .- corrección de ejercicios
  - .- actividades de reflexión sobre la gramática léxico.
  - .- actividades orales (individuales, en parejas o en grupos) para practicar los contenidos gramaticales. Se tendrán en cuenta la fluidez, la corrección gramatical y la riqueza léxica.
- **33% por trabajo diario.**  
El estudiante debe realizar las siguientes tareas fuera de clase.
  - .- ejercicios gramaticales para practicar los contenidos.
  - .- lectura de textos del libro de lengua (comprensión lectora)
  - .- composiciones para practicar el léxico y los contenidos gramaticales (expresión escrita).
  - .- comentarios orales sobre el texto (expresión oral).
- **34% exámenes**  
son exámenes escritos  
La nota final será el resultado de hacer la media entre el trabajo diario, la participación y los exámenes.

**La nota final podrá verse alterada por las faltas de asistencia.**

**!!!IMPORTANTE!!!**

La asistencia a clase es obligatoria. Sólo se admiten dos faltas sin justificar. Cualquier otra falta no justificada por enfermedad incide negativamente en la calificación final (10%). Más de cinco faltas supone que el estudiante recibirá un incompleto.

## 2. Centro Español de Nuevas Profesiones

### PROGRAMACIÓN de LENGUA B

#### Curso de Español para Extranjeros. Intermedio

**OBJETIVOS:** Consolidación de algunos contenidos gramaticales. Presentación de contenidos nuevos y práctica de los mismos.

| <i>Contenidos funcionales</i>   | <i>Contenidos gramaticales y léxicos</i>  | ACTIVIDADES  | TAREA  |
|---|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar de experiencias personales y estrategias de aprendizaje.</li> <li>Hablar de experiencias de aprendizaje en el pasado.</li> <li>Expresar la duración de una acción.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tiempos del pasado: pretérito imperfecto y pretérito indefinido (habitualidad/ acción única).</li> <li>Expresiones de tiempo para indicar duración.</li> <li>Marcadores temporales.</li> <li>Vocabulario sobre estudios y recursos de aprendizaje.</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar de experiencias de aprendizaje y del uso de estrategias.</li> <li>Comprensión auditiva.</li> <li>Formular preguntas sobre duración de actividades.</li> <li>Relacionar informaciones.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicios estructurales</li> <li>Ordenar frases.</li> <li>Ejercicios de relacionar (léxico).</li> <li>Detección de errores en un texto.</li> <li>Expresión escrita: escribir sobre experiencias personales.</li> <li>Comprensión lectora.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Definir y hablar de características personales.</li> <li>Describir y narrar en el pasado.</li> <li>Expresar causa.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulario sobre relaciones personales. Verbos recíprocos.</li> <li>El uso del pretérito imperfecto y el indefinido para relatar anécdotas.</li> <li>Perífrasis para indicar el comienzo o la repetición de una acción.</li> <li>Conectores temporales y causales.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprensión de lectura.</li> <li>Comprensión auditiva.</li> <li>Debate.</li> <li>Intercambiar información sobre experiencias personales: la amistad.</li> <li>Transformación de frases.</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicios estructurales</li> <li>Comprensión lectora.</li> <li>Ordenar frases.</li> <li>Relacionar frases mediante conectores.</li> <li>Ejercicio de selección múltiple.</li> <li>Comprensión lectora.</li> </ul>                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Describir lugares.</li> <li>Preguntar y dar información de tipo cultural.</li> <li>Comparar.</li> <li>Expresar probabilidad.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>El pretérito perfecto y el pretérito indefinido: contraste.</li> <li>El pretérito indefinido y el pretérito imperfecto: contraste.</li> <li>Usos de los interrogativos <i>QUÉ</i> y <i>CUÁL</i>.</li> <li><i>Tener que</i> y <i>deber (de)</i> + Infinitivo.</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicios de comprensión lectora: cómic.</li> <li>Comprensión auditiva.</li> <li>Conversación sobre vacaciones.</li> <li>Test sobre el mundo latino.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicios estructurales</li> <li>Crucigrama.</li> <li>Construcción de frases.</li> <li>Comprensión lectora.</li> <li>Expresión escrita.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Contar acciones anteriores previas a otras también</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>El pretérito pluscuamperfecto.</li> <li>Expresiones temporales</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar informaciones referentes a</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicios estructurales</li> <li>Ejercicio de</li> </ul>   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• pasadas.</li> <li>• Expresión de sentimientos.</li> <li>• Narrar experiencias.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• para referirse a un momento concreto.</li> <li>• Frases exclamativas.</li> <li>• Verbos regidos de preposición.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• distintos momentos del pasado.</li> <li>• Comprensión auditiva.</li> <li>• Actividades de interacción oral para hablar de momentos importantes de nuestra vida.</li> <li>• Comprensión lectora: cómic.</li> <li>• Clasificar expresiones y completar frases.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vocabulario.</li> <li>• Ordenar frases.</li> <li>• Completar frases con preposiciones.</li> <li>• Ordenar fragmentos de una historia.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar del carácter y de las relaciones personales.</li> <li>• Expresar sentimientos y estados de ánimo.</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de cuantificadores: <i>demasiado, muy, más bien, etc.</i></li> <li>• Vocabulario de carácter: adjetivos.</li> <li>• Verbos de sentimiento seguidos de sustantivo, infinitivo o <i>si</i> y un verbo conjugado.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de reflexión gramatical.</li> <li>• Comprensión auditiva.</li> <li>• Comprensión lectora.</li> <li>• Actividad oral: adivinar una información sobre un personaje.</li> <li>• Debate.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios estructurales.</li> <li>• Actividad de vocabulario: relacionar adjetivos.</li> <li>• Completar información en columnas.</li> <li>• Ejercicio de selección múltiple.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión de deseos.</li> <li>• Expresar planes.</li> <li>• Referirse a acciones futuras y secuenciarlas en el tiempo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente de subjuntivo.</li> <li>• Verbos y expresiones de sentimiento seguidos de subjuntivo.</li> <li>• Oraciones de tiempo con subjuntivo.</li> <li>• El futuro simple.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar informaciones con fotografías.</li> <li>• Comprensión auditiva.</li> <li>• Juego para repasar los irregulares en presente de subjuntivo.</li> <li>• Comprensión lectora.</li> <li>• Ejercicios de reflexión gramatical.</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios estructurales</li> <li>• Ejercicio de comprensión lectora.</li> <li>• Ordenar frases.</li> <li>• Completar información en relación con un contexto determinado.</li> <li>• Ejercicio de detección de errores.</li> <li>• Completar esquemas gramaticales.</li> </ul> |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar problemas y pedir consejos.</li> <li>• Aconsejar y reaccionar ante un consejo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El imperativo afirmativo y negativo.</li> <li>• El uso de los pronombres personales con el imperativo.</li> <li>• Otras estructuras para dar consejos.</li> <li>• El condicional.</li> <li>• Algunas perífrasis con infinitivo y gerundio.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión lectora.</li> <li>• Comprensión auditiva.</li> <li>• Revisión de los imperativos regulares e irregulares.</li> <li>• Ejercicios de transformación de imperativos.</li> <li>• Actividades de conversación.</li> <li>• Ejercicios de reflexión gramatical.</li> <li>• Actividad de simulación.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios estructurales.</li> <li>• Crucigrama: salud.</li> <li>• Completar esquemas gramaticales.</li> <li>• Relacionar informaciones en columnas.</li> <li>• Composición.</li> </ul> |
|---|--|--|--|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmitir mensajes de otras personas: informaciones, preguntas y peticiones.</li> <li>• Pedir la transmisión de un mensaje.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estilo indirecto: cambios en los tiempos verbales, en los pronombres, en las referencias temporales y espaciales.</li> <li>• Usos del imperativo y del condicional para pedir la transmisión de una información.</li> <li>• Adverbios y pronombres interrogativos: preguntas indirectas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión auditiva.</li> <li>• Comprensión lectora.</li> <li>• Emparejar citas de personajes hispanos.</li> <li>• Ejercicios de transformación de frases.</li> <li>• Simulación.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios estructurales.</li> <li>• Comprensión lectora: cómic.</li> <li>• Ordenar frases.</li> <li>• Completar frases.</li> </ul> |
|--|---|--|--|



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir ciudades.</li> <li>• Expresar opiniones y argumentarlas.</li> <li>• Hacer sugerencias.</li> <li>• Expresar acuerdo y desacuerdo.</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuras de impersonalidad.</li> <li>• Verbos de opinión: usos del indicativo y del subjuntivo con este tipo de verbos.</li> <li>• Usos de <i>lo que/ lo de/ lo de que</i>.</li> <li>• Conectores para añadir y contrastar información.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión auditiva.</li> <li>• Comprensión lectora.</li> <li>• Ejercicio de reflexión gramatical.</li> <li>• Conversación en parejas.</li> <li>• Relacionar informaciones.</li> <li>• Debate.</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios estructurales.</li> <li>• Ejercicio de detección de errores.</li> <li>• Completar frases.</li> <li>• Relacionar frases con conectores.</li> <li>• Ejercicios de transformación de frases.</li> <li>• Expresión escrita.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar del pasado: contar sucesos, anécdotas y bromas.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usos del pasado: recopilación.</li> <li>• Contraste entre los tiempos del pasado: <i>pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto</i>.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad: inventar una historia a partir de un dibujo.</li> <li>• Comprensión lectora y reflexión gramatical a partir de una noticia curiosa.</li> <li>• Completar un texto de huecos.</li> <li>• Comprensión auditiva.</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios estructurales.</li> <li>• Crucigrama.</li> <li>• Ejercicio de selección múltiple.</li> <li>• Ejercicio de pronunciación.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concertar citas y ceder la elección al interlocutor.</li> <li>• Fijar condiciones para la realización de algo.</li> <li>• Hablar de una película, describirla y valorarla.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usos de pronombres y adverbios relativos con presente de subjuntivo.</li> <li>• Usos de las preposiciones en las frases relativas.</li> <li>• Usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> en las valoraciones.</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión lectora: ejercicio de <i>verdadero/ falso</i>.</li> <li>• Actividades de conversación.</li> <li>• Comprensión auditiva.</li> <li>• Actividad: test.</li> <li>• Vocabulario: adjetivos para calificar una película.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completar un esquema gramatical.</li> <li>• Actividad: buscar el intruso.</li> <li>• Detección de errores.</li> <li>• Completar diálogos.</li> <li>• Comprensión lectora.</li> <li>• Expresión escrita.</li> </ul>                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interculturalidad.</li> <li>• Gestos.</li> <li>• Costumbres y</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usos de <i>se</i>.</li> <li>• <i>Tú</i> impersonal.</li> <li>• Uso del subjuntivo en</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión lectora.</li> <li>• Comprensión</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios estructurales.</li> <li>• Completar frases.</li> </ul>   |

|                           |   |   |  |
|---------------------------|---|---|--|
| comportamientos sociales. | estructuras con <i>ser</i> seguido de un adjetivo.<br>• El verbo <i>parecer</i> seguido de adjetivo y subjuntivo. | auditiva.<br>• Relacionar información con imágenes.<br>• Conversación en parejas.<br>• Debate.<br>• Cuestionario sobre costumbres sociales. | • Relacionar información con dibujos.<br>• Sopa de letras. |
|---------------------------|---|---|--|

### 3. Centro Inhispania

#### Contenidos gramaticales. Nivel 1b

|   |
|---|
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Repaso de los presentes de indicativo: verbos regulares y verbos irregulares  |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Diferencias entre <i>ser</i> y <i>estar</i> . Profundización.   |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Paradigma del pretérito perfecto [regular e irregular].<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Usos del pretérito perfecto.<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Marcadores temporales: <i>hoy, este / a mes / mañana..., hace</i> + cantidad de tiempo...<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Marcadores de frecuencia: <i>alguna vez, una vez, muchas / pocas / algunas veces, ninguna vez, nunca, siempre, jamás...</i> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Pretérito indefinido [regulares e irregulares ( <i>ir, ser, estar, venir, hacer, tener, morir, haber</i> ).<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Marcadores temporales: <i>ayer, antes de ayer, el / la</i> + unidad de tiempo + pasado / a (+ fecha), <i>en</i> + mes, <i>en</i> + artículo + año.   |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Oraciones subordinadas de tiempo: <i>cuando</i> + indefinido, <i>al</i> + infinitivo  |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Pretérito indefinido / Pretérito perfecto: contraste y marcadores propios de cada tiempo.   |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> El Pto. Imperfecto. Contraste entre los pasados.  |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Contraste entre los pasados. Ejercicios de fijación.  |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Contraste entre los pasados. Ejercicios de fijación.  |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Repaso de los verbos reflexivos.<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Repaso de las formas <i>me gusta</i> + sustantivo<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Repaso de las formas <i>me gusta</i> + infinitivo  |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Presentación del presente de subjuntivo<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Me gusta que</i> + presente de subjuntivo<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Quiero que</i> + presente de subjuntivo   |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Repaso del presente de subjuntivo.  |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Repaso de las formas de imperativo.   |

|  |
|--|
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Pronombres átonos O.D. Colocación de los O.D. y O.I.<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Pronombrer átonos en formas imperativas.   |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Perífrasis modales: <i>hay que, tener que,...</i>  |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Repaso de los tiempos del futuro<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Perífrasis de futuro: <i>ir a</i> + infinitivo.<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Perífrasis de futuro (intención): <i>querer</i> + infinitivo.<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Futuro simple[regulares e irregulares].<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Usos del futuro.<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Marcadores temporales de futuro: <i>dentro de</i> + cantidad de tiempo, <i>en</i> + cantidad de tiempo, artículo + cantidad de tiempo + <i>que viene / próximo, algún día, alguna vez en la vida...</i> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Condicionales de primer tipo: <i>si + pres. ind</i>  |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Repaso del vocabulario y de los conocimientos adquiridos   |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Repaso del vocabulario y de los conocimientos adquiridos   |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Repaso del vocabulario y de los conocimientos adquiridos   |

## CUESTIONARIOS DE LOS INFORMANTES

**Reproducimos en este apartado los resultados de la aplicación del cuestionario.**

### 1. Informantes del centro CEHI

#### Informante 1º.

#### CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario está destinado a obtener datos para un trabajo de investigación en relación con el componente afectivo. Por favor, lee las preguntas con atención y marca una cruz en la casilla correspondiente si lo que se describe se corresponde o no con las prácticas que llevas a cabo en el aula.

|     |  | Sí | No |
|-----|--|----|----|
| 1.  | Durante las sesiones de clase que programas, ¿predomina alguna forma de agrupar a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)?  | X  |    |
| 2.  | ¿Programas actividades destinadas a romper el hielo al comienzo del curso?   | X  |    |
| 3.  | ¿Consideras algo fundamental que las actividades que programas den la oportunidad para que los alumnos compartan con sus compañeros sus intereses y experiencias?                                    | X  |    |
| 4.  | ¿Utilizas dinámicas variadas destinadas a que los alumnos puedan cambiar a menudo de compañero?  | X  |    |
| 5.  | En caso de que detectes algún conflicto entre los miembros del grupo, ¿tomas medidas para solucionarlo programando alguna actividad específica?  | X  |    |
| 6.  | ¿Proporcionas a los estudiantes algún contexto social para un mejor trabajo en equipo?   | X  |    |
| 7.  | ¿Cambias las propuestas de los manuales o de las actividades que programas con el fin de variar la forma en la que agrupas a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)? | X  |    |
| 8.  | ¿Programas actividades con objetivos centrados en que tus alumnos se identifiquen como grupo y trabajen como tal?  | X  |    |
| 9.  | ¿Cambias a tus alumnos de sitio a menudo?  | X  |    |
| 10. | ¿Programas tareas para que tus alumnos se conozcan y compartan sus intereses y experiencias personales?  | X  |    |
| 11. | ¿Das oportunidades a tus alumnos para que busquen aspectos comunes y afinidades con sus compañeros?  | X  |    |
| 12. | ¿Modificas las actividades de los manuales con el fin de dar la oportunidad a los alumnos de que puedan intercambiar con sus compañeros de las cosas que les gustan y de aquello que les interesa?   | X  |    |
| 13. | Durante el desarrollo del curso, ¿programas actividades para que los alumnos desarrollen sentimientos de pertenencia al grupo?   |    | X  |
| 14. | ¿Programas actividades en las cuales los alumnos trabajen juntos hacia un mismo objetivo?  | X  |    |
| 15. | ¿Haces algo para que tus alumnos relacionen las actividades que realizan en clase con sus necesidades e intereses en la vida real?   | X  |    |
| 16. | ¿Comprenden y aceptan tus alumnos que las expectativas y necesidades de sus compañeros son diferentes a las suyas y que se pueden beneficiar de los intereses de los demás?                          |    | X  |
| 17. | ¿Negocias con tus alumnos y promueves que negocien entre ellos lo que se va a hacer en clase (objetivos, contenidos, actividades, evaluación)?   | X  |    |

Los factores afectivos en las programaciones de cursos

|     |  |   |   |
|-----|--|---|---|
| 18. | ¿Programas actividades para que tus alumnos puedan practicar el español en situaciones reales fuera del aula?  | X |   |
| 19. | ¿Hacen explícitas tus alumnos en el aula sus metas respecto al aprendizaje?  |   | X |
| 20. | ¿Haces que los estudiantes negocien sus metas individuales, que subrayen sus metas en común y pones en común el resultado final?   | X |   |
| 21. | ¿Les recuerdas cuales son las metas del curso de vez en cuando y les explicas cómo ciertas actividades, en particular, ayudan a obtener estas metas?   | X |   |
| 22. | ¿Encuentran tus alumnos oportunidades de practicar sus conocimientos fuera del aula gracias a tus propuestas?  | X |   |
| 23. | ¿Haces algo para lograr que los alumnos entiendan la diversidad de intereses como fuente de enriquecimiento?   |   | X |
| 24. | ¿Expresan tus alumnos de forma explícita para qué quieren aprender español, dónde utilizarlo y el nivel que necesitan alcanzar para todo ello?   | X |   |
| 25. | ¿Varías las actividades de aprendizaje y los aspectos de la enseñanza tanto como puedes?   | X |   |
| 26. | ¿Programas o diseñas la mayor parte de las actividades pensando especialmente en que los alumnos se puedan involucrar mental y corporalmente en su realización?  |   | X |
| 27. | ¿Te preocupas de sorprender a tus alumnos de vez en cuando?  | X |   |
| 28. | ¿Utilizas una lista de control durante la programación de las sesiones de clase para comprobar que has empleado variedad de recursos, de agrupamientos, de estímulos, de tipología de actividades, etc.?   | X |   |
| 29. | Cuando seleccionas o programas actividades, ¿te preocupas que tengan algún reto para estimular a los alumnos?  | X |   |
| 30. | ¿Personalizas las actividades de clase?  | X |   |
| 31. | ¿Haces que el contenido de las actividades sea más atractivo adaptándolas a los intereses de los alumnos o incluyendo elementos de novela, de intriga, exóticos, humorísticos, competitivos o de fantasía? | X |   |
| 32. | ¿Eliminas o modificas algunas actividades por el hecho de que no tienen un ingrediente lúdico o de interés para que los alumnos se involucren?   | X |   |
| 33. | ¿Adaptas las actividades del archivo de materiales o de los manuales a las personalidades individuales de los alumnos de tu grupo modificando los nombres, los papeles las profesiones...?                 | X |   |
| 34. | ¿Haces algo inesperado en clase alguna vez?  | X |   |
| 35. | ¿Programas actividades fáciles para que tus alumnos tengan la oportunidad de apreciar su éxito?  | X |   |
| 36. | ¿Proporcionas a tus alumnos recursos para que puedan suplir su falta de conocimientos durante los procesos de comunicación?  | X |   |
| 37. | ¿Modificas las propuestas del manual o del archivo de materiales si estimas que los alumnos no tienen conocimientos o recursos para realizar las actividades?  | X |   |
| 38. | ¿Programas actividades destinadas a que los alumnos desarrollen una imagen positiva de sí mismos como personas y como aprendientes de español?   | X |   |
| 39. | ¿Ajustas el nivel de dificultad de las tareas a las habilidades de los estudiantes y equilibras las tareas más difíciles con las más fáciles?  | X |   |
| 40. | ¿Es para ti una prioridad que los alumnos escuchen durante las actividades comentarios positivos sobre sí mismos por parte de sus compañeros?  |   | X |
| 41. | ¿Refuerzas constantemente a tus alumnos con el fin de estimular su confianza en sus capacidades?   | X |   |
| 42. | ¿Te aseguras de que los alumnos sepan para qué hacen cada una de las actividades?  | X |   |
| 43. | ¿Aprecias y reaccionas a cualquier contribución positiva de tus alumnos?   | X |   |

|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| 44. | ¿Cuando programas una actividad, ¿la haces siempre antes o compruebas de alguna otra forma que no existen obstáculos para su realización?               |   | X |
| 45. | ¿Anotas los recursos o conocimientos que los alumnos precisan para realizar las actividades que programas?  |   | X |
| 46. | ¿Piensas que es preferible que las actividades tengan alguna dificultad para que tus alumnos sientan la necesidad de esforzarse?                        | X |   |
| 47. | ¿Te pasa alguna vez que tus alumnos no saben qué tienen que hacer cuando les pides que realicen una actividad?  | X |   |
| 48. | ¿Ofreces oportunidades a tus alumnos para que perciban el éxito en sus experiencias de aprendizaje y para que sientan la necesidad de esforzarse?       |   | X |
| 49. | ¿Programas actividades con objetivos centrados en promover estrategias de comunicación?   | X |   |
| 50. | ¿Te preocupas por dejar claros los objetivos de cada una de las actividades?  | X |   |
| 51. | ¿Transmites a tus alumnos tu confianza en sus capacidades para realizar las actividades?  | X |   |
| 52. | ¿Crees que es necesario proporcionar refuerzo y retroalimentación a tus alumnos cada vez que detectas un progreso?                                      |   | X |
| 53. | ¿Se ríen los alumnos a menudo durante tus sesiones de clase?  | X |   |
| 54. | ¿Utilizas alguna técnica de relajación?   |   | X |
| 55. | ¿Promueves que los alumnos se comparen y compitan entre sí?   |   | X |
| 56. | ¿Consideras el humor un ingrediente fundamental a la hora de diseñar o seleccionar actividades?   | X |   |
| 57. | ¿Cuando programas actividades competitivas, ¿intentas que éstas tengan solo carácter lúdico?  |   | X |
| 58. | ¿Utilizas a menudo música tranquila mientras los alumnos realizan las tareas?   | X |   |
| 59. | ¿Te impiden las tendencias, creencias y preferencias de los alumnos hacer actividades que te gustaría llevar al aula?                                   |   | X |
| 60. | ¿Inviertes tiempo en que tus alumnos se conciencien sobre la necesidad de aceptar sus errores como parte del proceso de aprendizaje?                    | X |   |
| 61. | ¿Te esfuerzas por que tus alumnos erradiquen las ideas preconcebidas sobre las formas de aprender lenguas que no favorecen sus procesos de aprendizaje? | X |   |
| 62. | ¿Programas actividades para que los alumnos tomen conciencia de que las propuestas que les haces contribuyen de forma efectiva a su aprendizaje?        | X |   |
| 63. | ¿Te ves en la necesidad de tomar medidas para que tus alumnos entiendan que los errores son necesarios para aprender?                                   | X |   |
| 64. | ¿Te enfrentas de forma realista a las creencias de los alumnos?   | X |   |
| 65. | ¿Notas cambios en las percepciones de tus alumnos sobre la manera de aprender a lo largo del curso?   | X |   |
| 66. | ¿Haces algo para flexibilizar las creencias de los alumnos?   | X |   |
| 67. | ¿Haces a tus alumnos conscientes de que sus progresos se deben a sus propios esfuerzos?   | X |   |
| 68. | ¿Programas actividades destinadas a que tus alumnos tomen conciencia de sus puntos fuertes y de los menos fuertes?                                      |   | X |
| 69. | ¿Das a tus alumnos la oportunidad de que se autoevalúen?  | X |   |
| 70. | ¿Son tus alumnos realistas a la hora de valorar sus capacidades y sus carencias?  |   | X |
| 71. | ¿Haces visibles los progresos por medio de notas?   | X |   |
| 72. | ¿Empleas en clase diarios, cuestionarios, escalas de autoevaluación o herramientas similares?   | X |   |
| 73. | ¿Te aseguras de que las calificaciones reflejan el esfuerzo y la mejora?  | X |   |
| 74. | ¿Centras las calificaciones en el logro del nivel (cuantitativas)?  |   | X |

|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| 75. | ¿Demuestras a tus alumnos que sus errores son debidos a una carencia de esfuerzo y no a una carencia de habilidad?                        |   | X |
| 76. | ¿Proporcionas comentarios a tus alumnos sobre sus progresos y sobre las áreas en las que tienen que mejorar?                              | X |   |
| 77. | ¿Saben tus alumnos asociar sus tendencias y preferencias a la hora de aprender con los rasgos de un determinado estilo de aprendizaje?    |   | X |
| 78. | ¿Varías las actividades para dar respuesta a las diferentes formas de aprender de tus alumnos?  | X |   |
| 79. | ¿Conocen tus alumnos las ventajas y desventajas de sus tendencias y preferencias a la hora de enfrentarse al aprendizaje?                 |   | X |
| 80. | ¿Haces actividades para concienciar a tus alumnos de que sus formas de aprender están determinadas por un estilo de aprendizaje concreto? |   | X |
| 81. | ¿Se benefician tus alumnos de los estilos cognitivos de sus compañeros de forma consiciente?  |   | X |
| 82. | ¿Programas actividades en función de la diversidad de estilos cognitivos en el aula?  |   | X |

## Informante 2

### CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario está destinado a obtener datos para un trabajo de investigación en relación con el componente afectivo. Por favor, lee las preguntas con atención y marca una cruz en la casilla correspondiente si lo que se describe se corresponde o no con las prácticas que llevas a cabo en el aula.

|     |  | Sí | No |
|-----|--|----|----|
| 1.  | <b>Durante las sesiones de clase que programas, ¿predomina alguna forma de agrupar a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)?</b>                                     | X  |    |
| 2.  | ¿Programas actividades destinadas a <i>romper el hielo</i> al comienzo del curso?  | X  |    |
| 3.  | ¿Consideras algo fundamental que las actividades que programas den la oportunidad para que los alumnos compartan con sus compañeros sus intereses y experiencias?                                    | X  |    |
| 4.  | ¿Utilizas dinámicas variadas destinadas a que los alumnos puedan cambiar a menudo de compañero?  | X  |    |
| 5.  | En caso de que detectes algún conflicto entre los miembros del grupo, ¿tomas medidas para solucionarlo programando alguna actividad específica?  | X  |    |
| 6.  | ¿Proporcionas a los estudiantes algún contexto social para un mejor trabajo en equipo?   | X  |    |
| 7.  | ¿Cambias las propuestas de los manuales o de las actividades que programas con el fin de variar la forma en la que agrupas a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)? | X  |    |
| 8.  | ¿Programas actividades con objetivos centrados en que tus alumnos se identifiquen como grupo y trabajen como tal?  | X  |    |
| 9.  | ¿Cambias a tus alumnos de sitio a menudo?  |    | X  |
| 10. | ¿Programas tareas para que tus alumnos se conozcan y compartan sus intereses y experiencias personales?  | X  |    |
| 11. | ¿Das oportunidades a tus alumnos para que busquen aspectos comunes y afinidades con sus compañeros?  | X  |    |

Los factores afectivos en las programaciones de cursos

|     |  |   |   |
|-----|--|---|---|
| 12. | ¿Modificas las actividades de los manuales con el fin de dar la oportunidad a los alumnos de que puedan intercambiar con sus compañeros de las cosas que les gustan y de aquello que les interesa?         | X |   |
| 13. | Durante el desarrollo del curso, ¿programas actividades para que los alumnos desarrollen sentimientos de pertenencia al grupo?   |   | X |
| 14. | ¿Programas actividades en las cuales los alumnos trabajen juntos hacia un mismo objetivo?  | X |   |
| 15. | ¿Haces algo para que tus alumnos relacionen las actividades que realizan en clase con sus necesidades e intereses en la vida real?   | X |   |
| 16. | ¿Comprenden y aceptan tus alumnos que las expectativas y necesidades de sus compañeros son diferentes a las suyas y que se pueden beneficiar de los intereses de los demás?                                |   | X |
| 17. | ¿Negocias con tus alumnos y promueves que negocien entre ellos lo que se va a hacer en clase (objetivos, contenidos, actividades, evaluación)?   | X |   |
| 18. | ¿Programas actividades para que tus alumnos puedan practicar el español en situaciones reales fuera del aula?  | X |   |
| 19. | ¿Hacen explícitas tus alumnos en el aula sus metas respecto al aprendizaje?  | X |   |
| 20. | ¿Haces que los estudiantes negocien sus metas individuales, que subrayen sus metas en común y pones en común el resultado final?   | X |   |
| 21. | ¿Les recuerdas cuales son las metas del curso de vez en cuando y les explicas cómo ciertas actividades, en particular, ayudan a obtener estas metas?   | X |   |
| 22. | ¿Encuentran tus alumnos oportunidades de practicar sus conocimientos fuera del aula gracias a tus propuestas?  | X |   |
| 23. | ¿Haces algo para lograr que los alumnos entiendan la diversidad de intereses como fuente de enriquecimiento?   | X |   |
| 24. | ¿Expresan tus alumnos de forma explícita para qué quieren aprender español, dónde utilizarlo y el nivel que necesitan alcanzar para todo ello?   | X |   |
| 25. | ¿Varías las actividades de aprendizaje y los aspectos de la enseñanza tanto como puedes?   | X |   |
| 26. | ¿Programas o diseñas la mayor parte de las actividades pensando especialmente en que los alumnos se puedan involucrar mental y corporalmente en su realización?  | X |   |
| 27. | ¿Te preocupas de sorprender a tus alumnos de vez en cuando?  | X |   |
| 28. | ¿Utilizas una lista de control durante la programación de las sesiones de clase para comprobar que has empleado variedad de recursos, de agrupamientos, de estímulos, de tipología de actividades, etc.?   | X |   |
| 29. | Cuando seleccionas o programas actividades, ¿te preocupas que tengan algún reto para estimular a los alumnos?  | X |   |
| 30. | ¿Personalizas las actividades de clase?  | X |   |
| 31. | ¿Haces que el contenido de las actividades sea más atractivo adaptándolas a los intereses de los alumnos o incluyendo elementos de novela, de intriga, exóticos, humorísticos, competitivos o de fantasía? | X |   |
| 32. | ¿Eliminas o modificas algunas actividades por el hecho de que no tienen un ingrediente lúdico o de interés para que los alumnos se involucren?   |   | X |
| 33. | ¿Adaptas las actividades del archivo de materiales o de los manuales a las personalidades individuales de los alumnos de tu grupo modificando los nombres, los papeles las profesiones...?                 | X |   |
| 34. | ¿Haces algo inesperado en clase alguna vez?  | X |   |
| 35. | ¿Programas actividades fáciles para que tus alumnos tengan la oportunidad de apreciar su éxito?  |   | X |
| 36. | ¿Proporcionas a tus alumnos recursos para que puedan suplir su falta de conocimientos durante los procesos de comunicación?  | X |   |
| 37. | ¿Modificas las propuestas del manual o del archivo de materiales si estimas que los alumnos no tienen conocimientos o recursos para realizar las actividades?  | X |   |
| 38. | ¿Programas actividades destinadas a que los alumnos desarrollen una imagen positiva de sí mismas como personas y como aprendientes de español?   | X |   |



Los factores afectivos en las programaciones de cursos

|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| 39. | ¿Ajustas el nivel de dificultad de las tareas a las habilidades de los estudiantes y equilibras las tareas más difíciles con las más fáciles?           | X |   |
| 40. | ¿Es para ti una prioridad que los alumnos escuchen durante las actividades comentarios positivos sobre sí mismos por parte de sus compañeros?           |   | X |
| 41. | ¿Refuerzas constantemente a tus alumnos con el fin de estimular su confianza en sus capacidades?  | X |   |
| 42. | ¿Te aseguras de que los alumnos sepan para qué hacen cada una de las actividades?   | X |   |
| 43. | ¿Aprecias y reaccionas a cualquier contribución positiva de tus alumnos?  | X |   |
| 44. | Cuando programas una actividad, ¿la haces siempre antes o compruebas de alguna otra forma que no existen obstáculos para su realización?                | X |   |
| 45. | ¿Anotas los recursos o conocimientos que los alumnos precisan para realizar las actividades que programas?  |   | X |
| 46. | ¿Piensas que es preferible que las actividades tengan alguna dificultad para que tus alumnos sientan la necesidad de esforzarse?                        | X |   |
| 47. | ¿Te pasa alguna vez que tus alumnos no saben qué tienen que hacer cuando les pides que realicen una actividad?  | X |   |
| 48. | ¿Ofreces oportunidades a tus alumnos para que perciban el éxito en sus experiencias de aprendizaje y para que sientan la necesidad de esforzarse?       | X |   |
| 49. | ¿Programas actividades con objetivos centrados en promover estrategias de comunicación?   |   | X |
| 50. | ¿Te preocupas por dejar claros los objetivos de cada una de las actividades?  | X |   |
| 51. | ¿Transmites a tus alumnos tu confianza en sus capacidades para realizar las actividades?  | X |   |
| 52. | ¿Crees que es necesario proporcionar refuerzo y retroalimentación a tus alumnos cada vez que detectas un progreso?                                      | X |   |
| 53. | ¿Se ríen los alumnos a menudo durante tus sesiones de clase?  | X |   |
| 54. | ¿Utilizas alguna técnica de relajación?   |   | X |
| 55. | ¿Promueves que los alumnos se comparen y compitan entre sí?   |   | X |
| 56. | ¿Consideras el humor un ingrediente fundamental a la hora de diseñar o seleccionar actividades?   |   | X |
| 57. | Cuando programas actividades competitivas, ¿intentas que éstas tengan solo carácter lúdico?   | X |   |
| 58. | ¿Utilizas a menudo música tranquila mientras los alumnos realizan las tareas?   |   | X |
| 59. | ¿Te impiden las tendencias, creencias y preferencias de los alumnos hacer actividades que te gustaría llevar al aula?                                   | X |   |
| 60. | ¿Inviertes tiempo en que tus alumnos se conciencien sobre la necesidad de aceptar sus errores como parte del proceso de aprendizaje?                    | X |   |
| 61. | ¿Te esfuerzas por que tus alumnos erradiquen las ideas preconcebidas sobre las formas de aprender lenguas que no favorecen sus procesos de aprendizaje? | X |   |
| 62. | ¿Programas actividades para que los alumnos tomen conciencia de que las propuestas que les haces contribuyen de forma efectiva a su aprendizaje?        | X |   |
| 63. | ¿Te ves en la necesidad de tomar medidas para que tus alumnos entiendan que los errores son necesarios para aprender?                                   | X |   |
| 64. | ¿Te enfrentas de forma realista a las creencias de los alumnos?   | X |   |
| 65. | ¿Notas cambios en las percepciones de tus alumnos sobre la manera de aprender a lo largo del curso?   | X |   |
| 66. | ¿Haces algo para flexibilizar las creencias de los alumnos?   | X |   |
| 67. | ¿Haces a tus alumnos conscientes de que sus progresos se deben a sus propios esfuerzos?   | X |   |

|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| 68. | ¿Programas actividades destinadas a que tus alumnos tomen conciencia de sus puntos fuertes y de los menos fuertes?                        |   | X |
| 69. | ¿Das a tus alumnos la oportunidad de que se autoevalúen?  | X |   |
| 70. | ¿Son tus alumnos realistas a la hora de valorar sus capacidades y sus carencias?  |   | X |
| 71. | ¿Haces visibles los progresos por medio de notas?   | X |   |
| 72. | ¿Empleas en clase diarios, cuestionarios, escalas de autoevaluación o herramientas similares?   |   | X |
| 73. | ¿Te aseguras de que las calificaciones reflejan el esfuerzo y la mejora?  | X |   |
| 74. | ¿Centras las calificaciones en el logro del nivel (cuantitativas)?  | X |   |
| 75. | ¿Demuestras a tus alumnos que sus errores son debidos a una carencia de esfuerzo y no a una carencia de habilidad?                        | X |   |
| 76. | ¿Proporcionas comentarios a tus alumnos sobre sus progresos y sobre las áreas en las que tienen que mejorar?                              | X |   |
| 77. | ¿Saben tus alumnos asociar sus tendencias y preferencias a la hora de aprender con los rasgos de un determinado estilo de aprendizaje?    |   | X |
| 78. | ¿Varías las actividades para dar respuesta a las diferentes formas de aprender de tus alumnos?  | X |   |
| 79. | ¿Conocen tus alumnos las ventajas y desventajas de sus tendencias y preferencias a la hora de enfrentarse al aprendizaje?                 |   | X |
| 80. | ¿Haces actividades para concienciar a tus alumnos de que sus formas de aprender están determinadas por un estilo de aprendizaje concreto? |   | X |
| 81. | ¿Se benefician tus alumnos de los estilos cognitivos de sus compañeros de forma consciente?   | X |   |
| 82. | ¿Programas actividades en función de la diversidad de estilos cognitivos en el aula?  | X |   |

## 2. Informantes del Centro Español de Nuevas Profesiones

Informante 1º

### CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario está destinado a obtener datos para un trabajo de investigación en relación con el componente afectivo. Por favor, lee las preguntas con atención y marca una cruz en la casilla correspondiente si lo que se describe se corresponde o no con las prácticas que llevas a cabo en el aula.

|    |   | Sí | No |
|----|---|----|----|
| 1. | <b>Durante las sesiones de clase que programas, ¿predomina alguna forma de agrupar a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)?</b>  | X  |    |
| 2. | ¿Programas actividades destinadas a <i>romper el hielo</i> al comienzo del curso?   | X  |    |
| 3. | ¿Consideras algo fundamental que las actividades que programas den la oportunidad para que los alumnos compartan con sus compañeros sus intereses y experiencias? | X  |    |
| 4. | ¿Utilizas dinámicas variadas destinadas a que los alumnos puedan cambiar a menudo de compañero?   | X  |    |

|     |  |   |   |
|-----|--|---|---|
| 5.  | En caso de que detectes algún conflicto entre los miembros del grupo, ¿tomas medidas para solucionarlo programando alguna actividad específica?  | X |   |
| 6.  | ¿Proporcionas a los estudiantes algún contexto social para un mejor trabajo en equipo?   |   | X |
| 7.  | ¿Cambias las propuestas de los manuales o de las actividades que programas con el fin de variar la forma en la que agrupas a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)?       | X |   |
| 8.  | ¿Programas actividades con objetivos centrados en que tus alumnos se identifiquen como grupo y trabajen como tal?  | X |   |
| 9.  | ¿Cambias a tus alumnos de sitio a menudo?  |   | X |
| 10. | ¿Programas tareas para que tus alumnos se conozcan y compartan sus intereses y experiencias personales?  |   | X |
| 11. | ¿Das oportunidades a tus alumnos para que busquen aspectos comunes y afinidades con sus compañeros?  |   | X |
| 12. | ¿Modificas las actividades de los manuales con el fin de dar la oportunidad a los alumnos de que puedan intercambiar con sus compañeros de las cosas que les gustan y de aquello que les interesa?         | X |   |
| 13. | Durante el desarrollo del curso, ¿programas actividades para que los alumnos desarrollen sentimientos de pertenencia al grupo?   |   | X |
| 14. | ¿Programas actividades en las cuales los alumnos trabajen juntos hacia un mismo objetivo?  | X |   |
| 15. | ¿Haces algo para que tus alumnos relacionen las actividades que realizan en clase con sus necesidades e intereses en la vida real?   | X |   |
| 16. | ¿Comprenden y aceptan tus alumnos que las expectativas y necesidades de sus compañeros son diferentes a las suyas y que se pueden beneficiar de los intereses de los demás?                                |   | X |
| 17. | ¿Negocias con tus alumnos y promueves que negocien entre ellos lo que se va a hacer en clase (objetivos, contenidos, actividades, evaluación)?   |   | X |
| 18. | ¿Programas actividades para que tus alumnos puedan practicar el español en situaciones reales fuera del aula?  | X |   |
| 19. | ¿Hacen explícitas tus alumnos en el aula sus metas respecto al aprendizaje?  | X |   |
| 20. | ¿Haces que los estudiantes negocien sus metas individuales, que subrayen sus metas en común y pones en común el resultado final?   |   | X |
| 21. | ¿Les recuerdas cuales son las metas del curso de vez en cuando y les explicas cómo ciertas actividades, en particular, ayudan a obtener estas metas?   | X |   |
| 22. | ¿Encuentran tus alumnos oportunidades de practicar sus conocimientos fuera del aula gracias a tus propuestas?  | X |   |
| 23. | ¿Haces algo para lograr que los alumnos entiendan la diversidad de intereses como fuente de enriquecimiento?   |   | X |
| 24. | ¿Expresan tus alumnos de forma explícita para qué quieren aprender español, dónde utilizarlo y el nivel que necesitan alcanzar para todo ello?   | X |   |
| 25. | ¿Varías las actividades de aprendizaje y los aspectos de la enseñanza tanto como puedes?   | X |   |
| 26. | ¿Programas o diseñas la mayor parte de las actividades pensando especialmente en que los alumnos se puedan involucrar mental y corporalmente en su realización?  |   | X |
| 27. | ¿Te preocupas de sorprender a tus alumnos de vez en cuando?  | X |   |
| 28. | ¿Utilizas una lista de control durante la programación de las sesiones de clase para comprobar que has empleado variedad de recursos, de agrupamientos, de estímulos, de tipología de actividades, etc.?   |   | X |
| 29. | Cuando seleccionas o programas actividades, ¿te preocupas que tengan algún reto para estimular a los alumnos?  | X |   |
| 30. | ¿Personalizas las actividades de clase?  |   | X |
| 31. | ¿Haces que el contenido de las actividades sea más atractivo adaptándolas a los intereses de los alumnos o incluyendo elementos de novela, de intriga, exóticos, humorísticos, competitivos o de fantasía? | X |   |

Los factores afectivos en las programaciones de cursos

|     |  |   |   |
|-----|--|---|---|
| 32. | ¿Eliminas o modificas algunas actividades por el hecho de que no tienen un ingrediente lúdico o de interés para que los alumnos se involucren?   | X |   |
| 33. | ¿Adaptas las actividades del archivo de materiales o de los manuales a las personalidades individuales de los alumnos de tu grupo modificando los nombres, los papeles las profesiones...? | X |   |
| 34. | ¿Haces algo inesperado en clase alguna vez?  | X |   |
| 35. | ¿Programas actividades fáciles para que tus alumnos tengan la oportunidad de apreciar su éxito?  | X |   |
| 36. | ¿Proporcionas a tus alumnos recursos para que puedan suplir su falta de conocimientos durante los procesos de comunicación?  | X |   |
| 37. | ¿Modificas las propuestas del manual o del archivo de materiales si estimas que los alumnos no tienen conocimientos o recursos para realizar las actividades?                              | X |   |
| 38. | ¿Programas actividades destinadas a que los alumnos desarrollen una imagen positiva de sí mismas como personas y como aprendientes de español?   | X |   |
| 39. | ¿Ajustas el nivel de dificultad de las tareas a las habilidades de los estudiantes y equilibras las tareas más difíciles con las más fáciles?  | X |   |
| 40. | ¿Es para ti una prioridad que los alumnos escuchen durante las actividades comentarios positivos sobre sí mismos por parte de sus compañeros?  |   | X |
| 41. | ¿Refuerzas constantemente a tus alumnos con el fin de estimular su confianza en sus capacidades?   | X |   |
| 42. | ¿Te aseguras de que los alumnos sepan para qué hacen cada una de las actividades?  | X |   |
| 43. | ¿Aprecias y reaccionas a cualquier contribución positiva de tus alumnos?   | X |   |
| 44. | Cuando programas una actividad, ¿la haces siempre antes o compruebas de alguna otra forma que no existen obstáculos para su realización?   |   | X |
| 45. | ¿Anotas los recursos o conocimientos que los alumnos precisan para realizar las actividades que programas?   | X |   |
| 46. | ¿Piensas que es preferible que las actividades tengan alguna dificultad para que tus alumnos sientan la necesidad de esforzarse?   |   | X |
| 47. | ¿Te pasa alguna vez que tus alumnos no saben qué tienen que hacer cuando les pides que realicen una actividad?   | X |   |
| 48. | ¿Ofreces oportunidades a tus alumnos para que perciban el éxito en sus experiencias de aprendizaje y para que sientan la necesidad de esforzarse?  | X |   |
| 49. | ¿Programas actividades con objetivos centrados en promover estrategias de comunicación?  | X |   |
| 50. | ¿Te preocupas por dejar claros los objetivos de cada una de las actividades?   | X |   |
| 51. | ¿Transmites a tus alumnos tu confianza en sus capacidades para realizar las actividades?   | X |   |
| 52. | ¿Crees que es necesario proporcionar refuerzo y retroalimentación a tus alumnos cada vez que detectas un progreso?   |   | X |
| 53. | ¿Se ríen los alumnos a menudo durante tus sesiones de clase?   | X |   |
| 54. | ¿Utilizas alguna técnica de relajación?  |   | X |
| 55. | ¿Promueves que los alumnos se comparen y compitan entre sí?  |   | X |
| 56. | ¿Consideras el humor un ingrediente fundamental a la hora de diseñar o seleccionar actividades?  | X |   |
| 57. | Cuando programas actividades competitivas, ¿intentas que éstas tengan solo carácter lúdico?  |   | X |
| 58. | ¿Utilizas a menudo música tranquila mientras los alumnos realizan las tareas?  |   | X |

Los factores afectivos en las programaciones de cursos

|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| 59. | ¿Te impiden las tendencias, creencias y preferencias de los alumnos hacer actividades que te gustaría llevar al aula?                                   |   | X |
| 60. | ¿Inviertes tiempo en que tus alumnos se conciencien sobre la necesidad de aceptar sus errores como parte del proceso de aprendizaje?                    |   | X |
| 61. | ¿Te esfuerzas por que tus alumnos erradiquen las ideas preconcebidas sobre las formas de aprender lenguas que no favorecen sus procesos de aprendizaje? |   | X |
| 62. | ¿Programas actividades para que los alumnos tomen conciencia de que las propuestas que les haces contribuyen de forma efectiva a su aprendizaje?        | X |   |
| 63. | ¿Te ves en la necesidad de tomar medidas para que tus alumnos entiendan que los errores son necesarios para aprender?                                   |   | X |
| 64. | ¿Te enfrentas de forma realista a las creencias de los alumnos?   |   | X |
| 65. | ¿Notas cambios en las percepciones de tus alumnos sobre la manera de aprender a lo largo del curso?   | X |   |
| 66. | ¿Haces algo para flexibilizar las creencias de los alumnos?   | X |   |
| 67. | ¿Haces a tus alumnos conscientes de que sus progresos se deben a sus propios esfuerzos?   | X |   |
| 68. | ¿Programas actividades destinadas a que tus alumnos tomen conciencia de sus puntos fuertes y de los menos fuertes?                                      |   | X |
| 69. | ¿Das a tus alumnos la oportunidad de que se autoevalúen?  | X |   |
| 70. | ¿Son tus alumnos realistas a la hora de valorar sus capacidades y sus carencias?  |   | X |
| 71. | ¿Haces visibles los progresos por medio de notas?   |   | X |
| 72. | ¿Empleas en clase diarios, cuestionarios, escalas de autoevaluación o herramientas similares?   |   | X |
| 73. | ¿Te aseguras de que las calificaciones reflejan el esfuerzo y la mejora?  | X |   |
| 74. | ¿Centras las calificaciones en el en logro del nivel (cuantitativas)?   |   | X |
| 75. | ¿Demuestras a tus alumnos que sus errores son debidos a una carencia de esfuerzo y no a una carencia de habilidad?                                      | X |   |
| 76. | ¿Proporcionas comentarios a tus alumnos sobre sus progresos y sobre las áreas en las que tienen que mejorar?  | X |   |
| 77. | ¿Saben tus alumnos asociar sus tendencias y preferencias a la hora de aprender con los rasgos de un determinado estilo de aprendizaje?                  |   | X |
| 78. | ¿Varías las actividades para dar respuesta a las diferentes formas de aprender de tus alumnos?  | X |   |
| 79. | ¿Conocen tus alumnos las ventajas y desventajas de sus tendencias y preferencias a la hora de enfrentarse al aprendizaje?                               |   | X |
| 80. | ¿Haces actividades para concienciar a tus alumnos de que sus formas de aprender están determinadas por un estilo de aprendizaje concreto?               |   | X |
| 81. | ¿Se benefician tus alumnos de los estilos cognitivos de sus compañeros de forma consiciente?  |   | X |
| 82. | ¿Programas actividades en función de la diversidad de estilos cognitivos en el aula?  |   | X |

Informante 2

CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario está destinado a obtener datos para un trabajo de investigación en relación con el componente afectivo. Por favor, lee las preguntas con atención y marca una cruz en la casilla correspondiente si lo que se describe se corresponde o no con las prácticas que llevas a cabo en el aula.

|     |  | Sí | No |
|-----|--|----|----|
| 1.  | <b>Durante las sesiones de clase que programas, ¿predomina alguna forma de agrupar a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)?</b>                                     | X  |    |
| 2.  | ¿Programas actividades destinadas a <i>romper el hielo</i> al comienzo del curso?  | X  |    |
| 3.  | ¿Consideras algo fundamental que las actividades que programas den la oportunidad para que los alumnos compartan con sus compañeros sus intereses y experiencias?                                    | X  |    |
| 4.  | ¿Utilizas dinámicas variadas destinadas a que los alumnos puedan cambiar a menudo de compañero?  | X  |    |
| 5.  | En caso de que detectes algún conflicto entre los miembros del grupo, ¿tomas medidas para solucionarlo programando alguna actividad específica?  | X  |    |
| 6.  | ¿Proporcionas a los estudiantes algún contexto social para un mejor trabajo en equipo?   | X  |    |
| 7.  | ¿Cambias las propuestas de los manuales o de las actividades que programas con el fin de variar la forma en la que agrupas a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)? | X  |    |
| 8.  | ¿Programas actividades con objetivos centrados en que tus alumnos se identifiquen como grupo y trabajen como tal?  | X  |    |
| 9.  | ¿Cambias a tus alumnos de sitio a menudo?  | X  |    |
| 10. | ¿Programas tareas para que tus alumnos se conozcan y compartan sus intereses y experiencias personales?  | X  |    |
| 11. | ¿Das oportunidades a tus alumnos para que busquen aspectos comunes y afinidades con sus compañeros?  | X  |    |
| 12. | ¿Modificas las actividades de los manuales con el fin de dar la oportunidad a los alumnos de que puedan intercambiar con sus compañeros de las cosas que les gustan y de aquello que les interesa?   | X  |    |
| 13. | Durante el desarrollo del curso, ¿programas actividades para que los alumnos desarrollen sentimientos de pertenencia al grupo?   | X  |    |
| 14. | ¿Programas actividades en las cuales los alumnos trabajen juntos hacia un mismo objetivo?  | X  |    |
| 15. | ¿Haces algo para que tus alumnos relacionen las actividades que realizan en clase con sus necesidades e intereses en la vida real?   | X  |    |
| 16. | ¿Comprenden y aceptan tus alumnos que las expectativas y necesidades de sus compañeros son diferentes a las suyas y que se pueden beneficiar de los intereses de los demás?                          | X  |    |
| 17. | ¿Negocias con tus alumnos y promueves que negocien entre ellos lo que se va a hacer en clase (objetivos, contenidos, actividades, evaluación)?   | X  |    |
| 18. | ¿Programas actividades para que tus alumnos puedan practicar el español en situaciones reales fuera del aula?  | X  |    |
| 19. | ¿Hacen explícitas tus alumnos en el aula sus metas respecto al aprendizaje?  | X  |    |
| 20. | ¿Haces que los estudiantes negocien sus metas individuales, que subrayen sus metas en común y pones en común el resultado final?   |    | X  |
| 21. | ¿Les recuerdas cuales son las metas del curso de vez en cuando y les explicas cómo ciertas actividades, en particular, ayudan a obtener estas metas?   | X  |    |

|     |  |   |   |
|-----|--|---|---|
| 22. | ¿Encuentran tus alumnos oportunidades de practicar sus conocimientos fuera del aula gracias a tus propuestas?  | X |   |
| 23. | ¿Haces algo para lograr que los alumnos entiendan la diversidad de intereses como fuente de enriquecimiento?   | X |   |
| 24. | ¿Expresan tus alumnos de forma explícita para qué quieren aprender español, dónde utilizarlo y el nivel que necesitan alcanzar para todo ello?   |   | X |
| 25. | ¿Varías las actividades de aprendizaje y los aspectos de la enseñanza tanto como puedes?   | X |   |
| 26. | ¿Programas o diseñas la mayor parte de las actividades pensando especialmente en que los alumnos se puedan involucrar mental y corporalmente en su realización?  | X |   |
| 27. | ¿Te preocupas de sorprender a tus alumnos de vez en cuando?  | X |   |
| 28. | ¿Utilizas una lista de control durante la programación de las sesiones de clase para comprobar que has empleado variedad de recursos, de agrupamientos, de estímulos, de tipología de actividades, etc.?   | X |   |
| 29. | Cuando seleccionas o programas actividades, ¿te preocupas que tengan algún reto para estimular a los alumnos?  | X |   |
| 30. | ¿Personalizas las actividades de clase?  | X |   |
| 31. | ¿Haces que el contenido de las actividades sea más atractivo adaptándolas a los intereses de los alumnos o incluyendo elementos de novela, de intriga, exóticos, humorísticos, competitivos o de fantasía? | X |   |
| 32. | ¿Eliminas o modificas algunas actividades por el hecho de que no tienen un ingrediente lúdico o de interés para que los alumnos se involucren?   |   | X |
| 33. | ¿Adaptas las actividades del archivo de materiales o de los manuales a las personalidades individuales de los alumnos de tu grupo modificando los nombres, los papeles las profesiones...?                 | X |   |
| 34. | ¿Haces algo inesperado en clase alguna vez?  | X |   |
| 35. | ¿Programas actividades fáciles para que tus alumnos tengan la oportunidad de apreciar su éxito?  | X |   |
| 36. | ¿Proporcionas a tus alumnos recursos para que puedan suplir su falta de conocimientos durante los procesos de comunicación?  | X |   |
| 37. | ¿Modificas las propuestas del manual o del archivo de materiales si estimas que los alumnos no tienen conocimientos o recursos para realizar las actividades?  | X |   |
| 38. | ¿Programas actividades destinadas a que los alumnos desarrollen una imagen positiva de sí mismas como personas y como aprendientes de español?   |   | X |
| 39. | ¿Ajustas el nivel de dificultad de las tareas a las habilidades de los estudiantes y equilibras las tareas más difíciles con las más fáciles?  | X |   |
| 40. | ¿Es para ti una prioridad que los alumnos escuchen durante las actividades comentarios positivos sobre sí mismos por parte de sus compañeros?  |   | X |
| 41. | ¿Refuerzas constantemente a tus alumnos con el fin de estimular su confianza en sus capacidades?   | X |   |
| 42. | ¿Te aseguras de que los alumnos sepan para qué hacen cada una de las actividades?  | X |   |
| 43. | ¿Aprecias y reaccionas a cualquier contribución positiva de tus alumnos?   | X |   |
| 44. | Cuando programas una actividad, ¿la haces siempre antes o compruebas de alguna otra forma que no existen obstáculos para su realización?   |   | X |
| 45. | ¿Anotas los recursos o conocimientos que los alumnos precisan para realizar las actividades que programas?   |   | X |
| 46. | ¿Piensas que es preferible que las actividades tengan alguna dificultad para que tus alumnos sientan la necesidad de esforzarse?   | X |   |
| 47. | ¿Te pasa alguna vez que tus alumnos no saben qué tienen que hacer cuando les pides que realicen una actividad?   |   | X |

|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| 48. | ¿Ofreces oportunidades a tus alumnos para que perciban el éxito en sus experiencias de aprendizaje y para que sientan la necesidad de esforzarse?       | X |   |
| 49. | ¿Programas actividades con objetivos centrados en promover estrategias de comunicación?   | X |   |
| 50. | ¿Te preocupas por dejar claros los objetivos de cada una de las actividades?  | X |   |
| 51. | ¿Transmites a tus alumnos tu confianza en sus capacidades para realizar las actividades?  | X |   |
| 52. | ¿Crees que es necesario proporcionar refuerzo y retroalimentación a tus alumnos cada vez que detectas un progreso?                                      |   | X |
| 53. | ¿Se ríen los alumnos a menudo durante tus sesiones de clase?  | X |   |
| 54. | ¿Utilizas alguna técnica de relajación?   | X |   |
| 55. | ¿Promueves que los alumnos se comparen y compitan entre sí?   |   | X |
| 56. | ¿Consideras el humor un ingrediente fundamental a la hora de diseñar o seleccionar actividades?   | X |   |
| 57. | Cuando programas actividades competitivas, ¿intentas que éstas tengan solo carácter lúdico?   |   | X |
| 58. | ¿Utilizas a menudo música tranquila mientras los alumnos realizan las tareas?   |   | X |
| 59. | ¿Te impiden las tendencias, creencias y preferencias de los alumnos hacer actividades que te gustaría llevar al aula?                                   |   | X |
| 60. | ¿Inviertes tiempo en que tus alumnos se conciencien sobre la necesidad de aceptar sus errores como parte del proceso de aprendizaje?                    | X |   |
| 61. | ¿Te esfuerzas por que tus alumnos erradiquen las ideas preconcebidas sobre las formas de aprender lenguas que no favorecen sus procesos de aprendizaje? | X |   |
| 62. | ¿Programas actividades para que los alumnos tomen conciencia de que las propuestas que les haces contribuyen de forma efectiva a su aprendizaje?        |   |   |
| 63. | ¿Te ves en la necesidad de tomar medidas para que tus alumnos entiendan que los errores son necesarios para aprender?                                   | X |   |
| 64. | ¿Te enfrentas de forma realista a las creencias de los alumnos?   |   | X |
| 65. | ¿Notas cambios en las percepciones de tus alumnos sobre la manera de aprender a lo largo del curso?   | X |   |
| 66. | ¿Haces algo para flexibilizar las creencias de los alumnos?   | X |   |
| 67. | ¿Haces a tus alumnos conscientes de que sus progresos se deben a sus propios esfuerzos?   | X |   |
| 68. | ¿Programas actividades destinadas a que tus alumnos tomen conciencia de sus puntos fuertes y de los menos fuertes?                                      | X |   |
| 69. | ¿Das a tus alumnos la oportunidad de que se autoevalúen?  | X |   |
| 70. | ¿Son tus alumnos realistas a la hora de valorar sus capacidades y sus carencias?  | X |   |
| 71. | ¿Haces visibles los progresos por medio de notas?   | X |   |
| 72. | ¿Empleas en clase diarios, cuestionarios, escalas de autoevaluación o herramientas similares?   |   | X |
| 73. | ¿Te aseguras de que las calificaciones reflejan el esfuerzo y la mejora?  | X |   |
| 74. | ¿Centras las calificaciones en el en logro del nivel (cuantitativas)?   | X |   |
| 75. | ¿Demuestras a tus alumnos que sus errores son debidos a una carencia de esfuerzo y no a una carencia de habilidad?                                      | X |   |
| 76. | ¿Proporcionas comentarios a tus alumnos sobre sus progresos y sobre las áreas en las que tienen que mejorar?  | X |   |
| 77. | ¿Saben tus alumnos asociar sus tendencias y preferencias a la hora de aprender con los rasgos de un determinado estilo de aprendizaje?                  |   | X |



|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| 78. | ¿Varías las actividades para dar respuesta a las diferentes formas de aprender de tus alumnos?  | X |   |
| 79. | ¿Conocen tus alumnos las ventajas y desventajas de sus tendencias y preferencias a la hora de enfrentarse al aprendizaje?                 |   | X |
| 80. | ¿Haces actividades para concienciar a tus alumnos de que sus formas de aprender están determinadas por un estilo de aprendizaje concreto? |   | X |
| 81. | ¿Se benefician tus alumnos de los estilos cognitivos de sus compañeros de forma consciente?   |   | X |
| 82. | ¿Programas actividades en función de la diversidad de estilos cognitivos en el aula?  | X |   |

## 2. Informantes del Centro Inhispania

### Informante 1

#### CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario está destinado a obtener datos para un trabajo de investigación en relación con el componente afectivo. Por favor, lee las preguntas con atención y marca una cruz en la casilla correspondiente si lo que se describe se corresponde o no con las prácticas que llevas a cabo en el aula.

|     |  | Sí | No |
|-----|--|----|----|
| 1.  | <b>Durante las sesiones de clase que programas, ¿predomina alguna forma de agrupar a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)?</b>                                     | X  |    |
| 2.  | ¿Programas actividades destinadas a <i>romper el hielo</i> al comienzo del curso?  | X  |    |
| 3.  | ¿Consideras algo fundamental que las actividades que programas den la oportunidad para que los alumnos compartan con sus compañeros sus intereses y experiencias?                                    | X  |    |
| 4.  | ¿Utilizas dinámicas variadas destinadas a que los alumnos puedan cambiar a menudo de compañero?  | X  |    |
| 5.  | En caso de que detectes algún conflicto entre los miembros del grupo, ¿tomas medidas para solucionarlo programando alguna actividad específica?  | X  |    |
| 6.  | ¿Proporcionas a los estudiantes algún contexto social para un mejor trabajo en equipo?   | X  |    |
| 7.  | ¿Cambias las propuestas de los manuales o de las actividades que programas con el fin de variar la forma en la que agrupas a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)? | X  |    |
| 8.  | ¿Programas actividades con objetivos centrados en que tus alumnos se identifiquen como grupo y trabajen como tal?  | X  |    |
| 9.  | ¿Cambias a tus alumnos de sitio a menudo?  |    | X  |
| 10. | ¿Programas tareas para que tus alumnos se conozcan y compartan sus intereses y experiencias personales?  | X  |    |
| 11. | ¿Das oportunidades a tus alumnos para que busquen aspectos comunes y afinidades con sus compañeros?  | X  |    |
| 12. | ¿Modificas las actividades de los manuales con el fin de dar la oportunidad a los alumnos de que puedan intercambiar con sus compañeros de las cosas que les gustan y de aquello que les interesa?   | X  |    |
| 13. | Durante el desarrollo del curso, ¿programas actividades para que los alumnos desarrollen sentimientos de pertenencia al grupo?   |    | X  |
| 14. | ¿Programas actividades en las cuales los alumnos trabajen juntos hacia un mismo objetivo?  | X  |    |

|     |  |   |   |
|-----|--|---|---|
| 15. | ¿Haces algo para que tus alumnos relacionen las actividades que realizan en clase con sus necesidades e intereses en la vida real?   | X |   |
| 16. | ¿Comprenden y aceptan tus alumnos que las expectativas y necesidades de sus compañeros son diferentes a las suyas y que se pueden beneficiar de los intereses de los demás?                                |   | X |
| 17. | ¿Negocias con tus alumnos y promueves que negocien entre ellos lo que se va a hacer en clase (objetivos, contenidos, actividades, evaluación)?   |   | X |
| 18. | ¿Programas actividades para que tus alumnos puedan practicar el español en situaciones reales fuera del aula?  | X |   |
| 19. | ¿Hacen explícitas tus alumnos en el aula sus metas respecto al aprendizaje?  | X |   |
| 20. | ¿Haces que los estudiantes negocien sus metas individuales, que subrayen sus metas en común y pones en común el resultado final?   |   | X |
| 21. | ¿Les recuerdas cuales son las metas del curso de vez en cuando y les explicas cómo ciertas actividades, en particular, ayudan a obtener estas metas?   | X |   |
| 22. | ¿Encuentran tus alumnos oportunidades de practicar sus conocimientos fuera del aula gracias a tus propuestas?  |   | X |
| 23. | ¿Haces algo para lograr que los alumnos entiendan la diversidad de intereses como fuente de enriquecimiento?   |   | X |
| 24. | ¿Expresan tus alumnos de forma explícita para qué quieren aprender español, dónde utilizarlo y el nivel que necesitan alcanzar para todo ello?   | X |   |
| 25. | ¿Varías las actividades de aprendizaje y los aspectos de la enseñanza tanto como puedes?   | X |   |
| 26. | ¿Programas o diseñas la mayor parte de las actividades pensando especialmente en que los alumnos se puedan involucrar mental y corporalmente en su realización?  | X |   |
| 27. | ¿Te preocupas de sorprender a tus alumnos de vez en cuando?  | X |   |
| 28. | ¿Utilizas una lista de control durante la programación de las sesiones de clase para comprobar que has empleado variedad de recursos, de agrupamientos, de estímulos, de tipología de actividades, etc.?   |   | X |
| 29. | Cuando seleccionas o programas actividades, ¿te preocupas que tengan algún reto para estimular a los alumnos?  | X |   |
| 30. | ¿Personalizas las actividades de clase?  | X |   |
| 31. | ¿Haces que el contenido de las actividades sea más atractivo adaptándolas a los intereses de los alumnos o incluyendo elementos de novela, de intriga, exóticos, humorísticos, competitivos o de fantasía? | X |   |
| 32. | ¿Eliminas o modificas algunas actividades por el hecho de que no tienen un ingrediente lúdico o de interés para que los alumnos se involucren?   | X |   |
| 33. | ¿Adaptas las actividades del archivo de materiales o de los manuales a las personalidades individuales de los alumnos de tu grupo modificando los nombres, los papeles las profesiones...?                 | X |   |
| 34. | ¿Haces algo inesperado en clase alguna vez?  | X |   |
| 35. | ¿Programas actividades fáciles para que tus alumnos tengan la oportunidad de apreciar su éxito?  | X |   |
| 36. | ¿Proporcionas a tus alumnos recursos para que puedan suplir su falta de conocimientos durante los procesos de comunicación?  | X |   |
| 37. | ¿Modificas las propuestas del manual o del archivo de materiales si estimas que los alumnos no tienen conocimientos o recursos para realizar las actividades?  | X |   |
| 38. | ¿Programas actividades destinadas a que los alumnos desarrollen una imagen positiva de sí mismas como personas y como aprendientes de español?   | X |   |
| 39. | ¿Ajustas el nivel de dificultad de las tareas a las habilidades de los estudiantes y equilibras las tareas más difíciles con las más fáciles?  |   | X |
| 40. | ¿Es para ti una prioridad que los alumnos escuchen durante las actividades comentarios positivos sobre sí mismos por parte de sus compañeros?  |   | X |

|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| 41. | ¿Refuerzas constantemente a tus alumnos con el fin de estimular su confianza en sus capacidades?  | X |   |
| 42. | ¿Te aseguras de que los alumnos sepan para qué hacen cada una de las actividades?   |   | X |
| 43. | ¿Aprecias y reaccionas a cualquier contribución positiva de tus alumnos?  | X |   |
| 44. | Cuando programas una actividad, ¿la haces siempre antes o compruebas de alguna otra forma que no existen obstáculos para su realización?                |   | X |
| 45. | ¿Anotas los recursos o conocimientos que los alumnos precisan para realizar las actividades que programas?  | X |   |
| 46. | ¿Piensas que es preferible que las actividades tengan alguna dificultad para que tus alumnos sientan la necesidad de esforzarse?                        | X |   |
| 47. | ¿Te pasa alguna vez que tus alumnos no saben qué tienen que hacer cuando les pides que realicen una actividad?  | X |   |
| 48. | ¿Ofreces oportunidades a tus alumnos para que perciban el éxito en sus experiencias de aprendizaje y para que sientan la necesidad de esforzarse?       | X |   |
| 49. | ¿Programas actividades con objetivos centrados en promover estrategias de comunicación?   | X |   |
| 50. | ¿Te preocupas por dejar claros los objetivos de cada una de las actividades?  | X |   |
| 51. | ¿Transmites a tus alumnos tu confianza en sus capacidades para realizar las actividades?  | X |   |
| 52. | ¿Crees que es necesario proporcionar refuerzo y retroalimentación a tus alumnos cada vez que detectas un progreso?                                      |   | X |
| 53. | ¿Se ríen los alumnos a menudo durante tus sesiones de clase?  | X |   |
| 54. | ¿Utilizas alguna técnica de relajación?   |   | X |
| 55. | ¿Promueves que los alumnos se comparen y compitan entre sí?   | X |   |
| 56. | ¿Consideras el humor un ingrediente fundamental a la hora de diseñar o seleccionar actividades?   | X |   |
| 57. | Cuando programas actividades competitivas, ¿intentas que éstas tengan solo carácter lúdico?   |   | X |
| 58. | ¿Utilizas a menudo música tranquila mientras los alumnos realizan las tareas?   |   | X |
| 59. | ¿Te impiden las tendencias, creencias y preferencias de los alumnos hacer actividades que te gustaría llevar al aula?                                   | X |   |
| 60. | ¿Inviertes tiempo en que tus alumnos se conciencien sobre la necesidad de aceptar sus errores como parte del proceso de aprendizaje?                    |   | X |
| 61. | ¿Te esfuerzas por que tus alumnos erradiquen las ideas preconcebidas sobre las formas de aprender lenguas que no favorecen sus procesos de aprendizaje? | X |   |
| 62. | ¿Programas actividades para que los alumnos tomen conciencia de que las propuestas que les haces contribuyen de forma efectiva a su aprendizaje?        |   | X |
| 63. | ¿Te ves en la necesidad de tomar medidas para que tus alumnos entiendan que los errores son necesarios para aprender?                                   |   | X |
| 64. | ¿Te enfrentas de forma realista a las creencias de los alumnos?   |   | X |
| 65. | ¿Notas cambios en las percepciones de tus alumnos sobre la manera de aprender a lo largo del curso?   |   | X |
| 66. | ¿Haces algo para flexibilizar las creencias de los alumnos?   | X |   |
| 67. | ¿Haces a tus alumnos conscientes de que sus progresos se deben a sus propios esfuerzos?   | X |   |
| 68. | ¿Programas actividades destinadas a que tus alumnos tomen conciencia de sus puntos fuertes y de los menos fuertes?                                      |   | X |
| 69. | ¿Das a tus alumnos la oportunidad de que se autoevalúen?  | X |   |
| 70. | ¿Son tus alumnos realistas a la hora de valorar sus capacidades y sus carencias?  |   | X |

|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| 71. | ¿Haces visibles los progresos por medio de notas?   | X |   |
| 72. | ¿Empleas en clase diarios, cuestionarios, escalas de autoevaluación o herramientas similares?   |   | X |
| 73. | ¿Te aseguras de que las calificaciones reflejan el esfuerzo y la mejora?  | X |   |
| 74. | ¿Centras las calificaciones en el en logro del nivel (cuantitativas)?   |   | X |
| 75. | ¿Demuestras a tus alumnos que sus errores son debidos a una carencia de esfuerzo y no a una carencia de habilidad?                        | X |   |
| 76. | ¿Proporcionas comentarios a tus alumnos sobre sus progresos y sobre las áreas en las que tienen que mejorar?                              | X |   |
| 77. | ¿Saben tus alumnos asociar sus tendencias y preferencias a la hora de aprender con los rasgos de un determinado estilo de aprendizaje?    |   | X |
| 78. | ¿Varías las actividades para dar respuesta a las diferentes formas de aprender de tus alumnos?  |   | X |
| 79. | ¿Conocen tus alumnos las ventajas y desventajas de sus tendencias y preferencias a la hora de enfrentarse al aprendizaje?                 |   | X |
| 80. | ¿Haces actividades para concienciar a tus alumnos de que sus formas de aprender están determinadas por un estilo de aprendizaje concreto? |   | X |
| 81. | ¿Se benefician tus alumnos de los estilos cognitivos de sus compañeros de forma consiente?  | X |   |
| 82. | ¿Programas actividades en función de la diversidad de estilos cognitivos en el aula?  |   | X |

## Informante 2

### CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario está destinado a obtener datos para un trabajo de investigación en relación con el componente afectivo. Por favor, lee las preguntas con atención y marca una cruz en la casilla correspondiente si lo que se describe se corresponde o no con las prácticas que llevas a cabo en el aula.

|    |   | Sí | No |
|----|---|----|----|
| 1. | <b>Durante las sesiones de clase que programas, ¿predomina alguna forma de agrupar a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)?</b>  |    | X  |
| 2. | ¿Programas actividades destinadas a <i>romper el hielo</i> al comienzo del curso?   | X  |    |
| 3. | ¿Consideras algo fundamental que las actividades que programas den la oportunidad para que los alumnos compartan con sus compañeros sus intereses y experiencias? | X  |    |
| 4. | ¿Utilizas dinámicas variadas destinadas a que los alumnos puedan cambiar a menudo de compañero?   | X  |    |
| 5. | En caso de que detectes algún conflicto entre los miembros del grupo, ¿tomas medidas para solucionarlo programando alguna actividad específica?                   | X  |    |
| 6. | ¿Proporcionas a los estudiantes algún contexto social para un mejor trabajo en equipo?  | X  |    |

|     |  |   |   |
|-----|--|---|---|
| 7.  | ¿Cambias las propuestas de los manuales o de las actividades que programas con el fin de variar la forma en la que agrupas a tus alumnos (parejas, pequeños grupos, gran grupo, trabajo individual)?       | X |   |
| 8.  | ¿Programas actividades con objetivos centrados en que tus alumnos se identifiquen como grupo y trabajen como tal?  | X |   |
| 9.  | ¿Cambias a tus alumnos de sitio a menudo?  |   | X |
| 10. | ¿Programas tareas para que tus alumnos se conozcan y compartan sus intereses y experiencias personales?  | X |   |
| 11. | ¿Das oportunidades a tus alumnos para que busquen aspectos comunes y afinidades con sus compañeros?  | X |   |
| 12. | ¿Modificas las actividades de los manuales con el fin de dar la oportunidad a los alumnos de que puedan intercambiar con sus compañeros de las cosas que les gustan y de aquello que les interesa?         | X |   |
| 13. | Durante el desarrollo del curso, ¿programas actividades para que los alumnos desarrollen sentimientos de pertenencia al grupo?   | X |   |
| 14. | ¿Programas actividades en las cuales los alumnos trabajen juntos hacia un mismo objetivo?  | X |   |
| 15. | ¿Haces algo para que tus alumnos relacionen las actividades que realizan en clase con sus necesidades e intereses en la vida real?   | X |   |
| 16. | ¿Comprenden y aceptan tus alumnos que las expectativas y necesidades de sus compañeros son diferentes a las suyas y que se pueden beneficiar de los intereses de los demás?                                |   | X |
| 17. | ¿Negocias con tus alumnos y promueves que negocien entre ellos lo que se va a hacer en clase (objetivos, contenidos, actividades, evaluación)?   | X |   |
| 18. | ¿Programas actividades para que tus alumnos puedan practicar el español en situaciones reales fuera del aula?  | X |   |
| 19. | ¿Hacen explícitas tus alumnos en el aula sus metas respecto al aprendizaje?  | X |   |
| 20. | ¿Haces que los estudiantes negocien sus metas individuales, que subrayen sus metas en común y pones en común el resultado final?   | X |   |
| 21. | ¿Les recuerdas cuales son las metas del curso de vez en cuando y les explicas cómo ciertas actividades, en particular, ayudan a obtener estas metas?   | X |   |
| 22. | ¿Encuentran tus alumnos oportunidades de practicar sus conocimientos fuera del aula gracias a tus propuestas?  | X |   |
| 23. | ¿Haces algo para lograr que los alumnos entiendan la diversidad de intereses como fuente de enriquecimiento?   | X |   |
| 24. | ¿Expresan tus alumnos de forma explícita para qué quieren aprender español, dónde utilizarlo y el nivel que necesitan alcanzar para todo ello?   |   | X |
| 25. | ¿Varías las actividades de aprendizaje y los aspectos de la enseñanza tanto como puedes?   | X |   |
| 26. | ¿Programas o diseñas la mayor parte de las actividades pensando especialmente en que los alumnos se puedan involucrar mental y corporalmente en su realización?  | X |   |
| 27. | ¿Te preocupas de sorprender a tus alumnos de vez en cuando?  | X |   |
| 28. | ¿Utilizas una lista de control durante la programación de las sesiones de clase para comprobar que has empleado variedad de recursos, de agrupamientos, de estímulos, de tipología de actividades, etc.?   |   | X |
| 29. | Cuando seleccionas o programas actividades, ¿te preocupas que tengan algún reto para estimular a los alumnos?  | X |   |
| 30. | ¿Personalizas las actividades de clase?  | X |   |
| 31. | ¿Haces que el contenido de las actividades sea más atractivo adaptándolas a los intereses de los alumnos o incluyendo elementos de novela, de intriga, exóticos, humorísticos, competitivos o de fantasía? | X |   |
| 32. | ¿Eliminas o modificas algunas actividades por el hecho de que no tienen un ingrediente lúdico o de interés para que los alumnos se involucren?   | X |   |
| 33. | ¿Adaptas las actividades del archivo de materiales o de los manuales a las personalidades individuales de los alumnos de tu grupo modificando los nombres, los papeles las profesiones...?                 | X |   |
| 34. | ¿Haces algo inesperado en clase alguna vez?  | X |   |

|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| 35. | ¿Programas actividades fáciles para que tus alumnos tengan la oportunidad de apreciar su éxito?   | X |   |
| 36. | ¿Proporcionas a tus alumnos recursos para que puedan suplir su falta de conocimientos durante los procesos de comunicación?                                   | X |   |
| 37. | ¿Modificas las propuestas del manual o del archivo de materiales si estimas que los alumnos no tienen conocimientos o recursos para realizar las actividades? | X |   |
| 38. | ¿Programas actividades destinadas a que los alumnos desarrollen una imagen positiva de sí mismas como personas y como aprendientes de español?                | X |   |
| 39. | ¿Ajustas el nivel de dificultad de las tareas a las habilidades de los estudiantes y equilibras las tareas más difíciles con las más fáciles?                 | X |   |
| 40. | ¿Es para ti una prioridad que los alumnos escuchen durante las actividades comentarios positivos sobre sí mismos por parte de sus compañeros?                 | X |   |
| 41. | ¿Refuerzas constantemente a tus alumnos con el fin de estimular su confianza en sus capacidades?  | X |   |
| 42. | ¿Te aseguras de que los alumnos sepan para qué hacen cada una de las actividades?   | X |   |
| 43. | ¿Aprecias y reaccionas a cualquier contribución positiva de tus alumnos?  | X |   |
| 44. | ¿Cuando programas una actividad, ¿la haces siempre antes o compruebas de alguna otra forma que no existen obstáculos para su realización?                     | X |   |
| 45. | ¿Anotas los recursos o conocimientos que los alumnos precisan para realizar las actividades que programas?  |   | X |
| 46. | ¿Piensas que es preferible que las actividades tengan alguna dificultad para que tus alumnos sientan la necesidad de esforzarse?                              | X |   |
| 47. | ¿Te pasa alguna vez que tus alumnos no saben qué tienen que hacer cuando les pides que realicen una actividad?  | X |   |
| 48. | ¿Ofreces oportunidades a tus alumnos para que perciban el éxito en sus experiencias de aprendizaje y para que sientan la necesidad de esforzarse?             | X |   |
| 49. | ¿Programas actividades con objetivos centrados en promover estrategias de comunicación?   | X |   |
| 50. | ¿Te preocupas por dejar claros los objetivos de cada una de las actividades?  | X |   |
| 51. | ¿Transmites a tus alumnos tu confianza en sus capacidades para realizar las actividades?  | X |   |
| 52. | ¿Crees que es necesario proporcionar refuerzo y retroalimentación a tus alumnos cada vez que detectas un progreso?  | X |   |
| 53. | ¿Se ríen los alumnos a menudo durante tus sesiones de clase?  | X |   |
| 54. | ¿Utilizas alguna técnica de relajación?   |   | X |
| 55. | ¿Promueves que los alumnos se comparen y compitan entre sí?   |   | X |
| 56. | ¿Consideras el humor un ingrediente fundamental a la hora de diseñar o seleccionar actividades?   | X |   |
| 57. | ¿Cuando programas actividades competitivas, ¿intentas que éstas tengan solo carácter lúdico?  | X |   |
| 58. | ¿Utilizas a menudo música tranquila mientras los alumnos realizan las tareas?   |   | X |
| 59. | ¿Te impiden las tendencias, creencias y preferencias de los alumnos hacer actividades que te gustaría llevar al aula?   |   | X |
| 60. | ¿Inviertes tiempo en que tus alumnos se conciencien sobre la necesidad de aceptar sus errores como parte del proceso de aprendizaje?                          | X |   |
| 61. | ¿Te esfuerzas por que tus alumnos erradiquen las ideas preconcebidas sobre las formas de aprender lenguas que no favorecen sus procesos de aprendizaje?       | X |   |

|     |  |   |   |
|-----|--|---|---|
| 62. | ¿Programas actividades para que los alumnos tomen conciencia de que las propuestas que les haces contribuyen de forma efectiva a su aprendizaje? | X |   |
| 63. | ¿Te ves en la necesidad de tomar medidas para que tus alumnos entiendan que los errores son necesarios para aprender?                            | X |   |
| 64. | ¿Te enfrentas de forma realista a las creencias de los alumnos?  | X |   |
| 65. | ¿Notas cambios en las percepciones de tus alumnos sobre la manera de aprender a lo largo del curso?  | X |   |
| 66. | ¿Haces algo para flexibilizar las creencias de los alumnos?  | X |   |
| 67. | ¿Haces a tus alumnos conscientes de que sus progresos se deben a sus propios esfuerzos?  | X |   |
| 68. | ¿Programas actividades destinadas a que tus alumnos tomen conciencia de sus puntos fuertes y de los menos fuertes?                               | X |   |
| 69. | ¿Das a tus alumnos la oportunidad de que se autoevalúen?   |   | X |
| 70. | ¿Son tus alumnos realistas a la hora de valorar sus capacidades y sus carencias?   |   | X |
| 71. | ¿Haces visibles los progresos por medio de notas?  | X |   |
| 72. | ¿Empleas en clase diarios, cuestionarios, escalas de autoevaluación o herramientas similares?  |   | X |
| 73. | ¿Te aseguras de que las calificaciones reflejan el esfuerzo y la mejora?   | X |   |
| 74. | ¿Centras las calificaciones en el logro del nivel (cuantitativas)?   |   | X |
| 75. | ¿Demuestras a tus alumnos que sus errores son debidos a una carencia de esfuerzo y no a una carencia de habilidad?                               | X |   |
| 76. | ¿Proporcionas comentarios a tus alumnos sobre sus progresos y sobre las áreas en las que tienen que mejorar?                                     | X |   |
| 77. | ¿Saben tus alumnos asociar sus tendencias y preferencias a la hora de aprender con los rasgos de un determinado estilo de aprendizaje?           |   | X |
| 78. | ¿Varías las actividades para dar respuesta a las diferentes formas de aprender de tus alumnos?   | X |   |
| 79. | ¿Conocen tus alumnos las ventajas y desventajas de sus tendencias y preferencias a la hora de enfrentarse al aprendizaje?                        |   | X |
| 80. | ¿Haces actividades para concienciar a tus alumnos de que sus formas de aprender están determinadas por un estilo de aprendizaje concreto?        |   | X |
| 81. | ¿Se benefician tus alumnos de los estilos cognitivos de sus compañeros de forma consiente?   | X |   |
| 82. | ¿Programas actividades en función de la diversidad de estilos cognitivos en el aula?   | X |   |

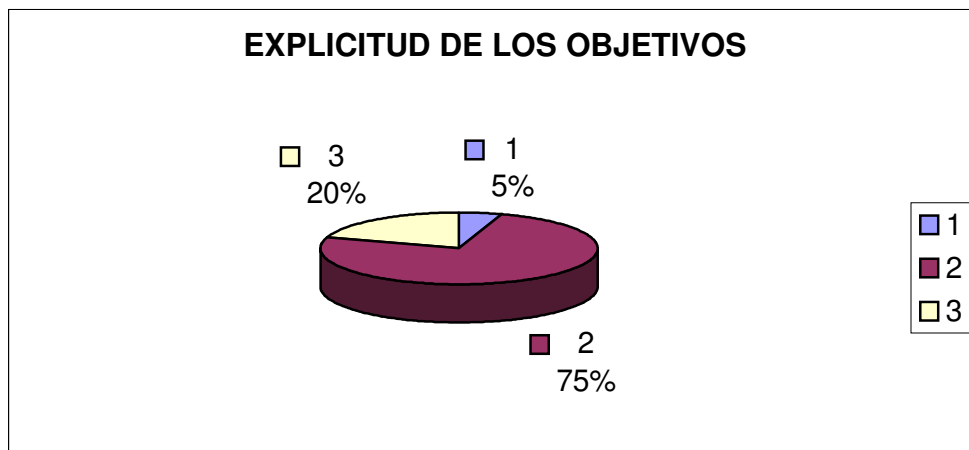
## 2.6. Procesamiento y análisis de datos

### 1. Interpretación de los resultados de la parrilla de análisis de programas

#### a. Grado de explicitud de los componentes

Como se ha explicado más arriba, esta parte del estudio intenta determinar en qué medida los documentos programáticos sometidos a análisis hacen explícitos los componentes. El estudio se hace componente por componente.

##### a.1. Grado de explicitud de los objetivos



Como se aprecia en el gráfico, un 5% de los casos los objetivos se hacen **explícitos** en el programa, un 75% se hacen **explícitos a partir de otros medios** y un 20% de los casos son **implícitos**.

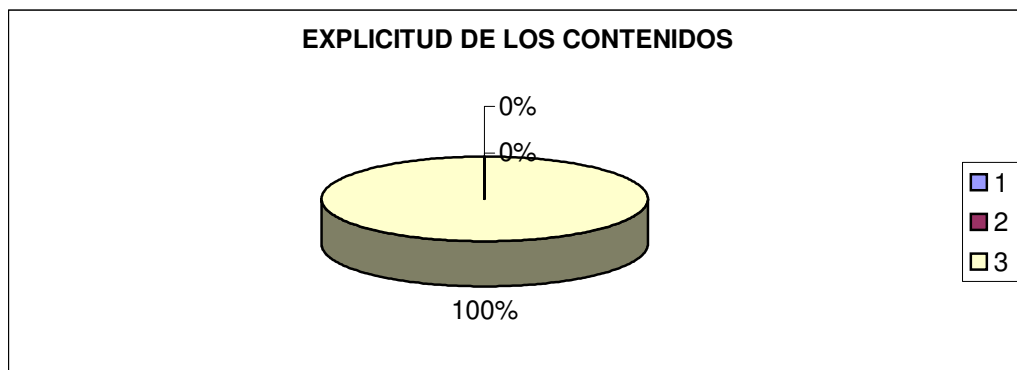
Como ya se ha dicho, los objetivos del programa son los pilares sobre los que se asienta el programa de curso. En un enfoque comunicativo centrado en el alumno, deben partir y reflejar las necesidades de los aprendientes. Si éstas no se analizan de un modo sistemático, antes o durante el desarrollo del curso, difícilmente se les puede dar respuesta a través de los objetivos. La ausencia de objetivos explícitos impide tomar



decisiones claras sobre los aspectos concretos del programa. Por consiguiente, dudamos de la posibilidad de atender debidamente al componente afectivo.

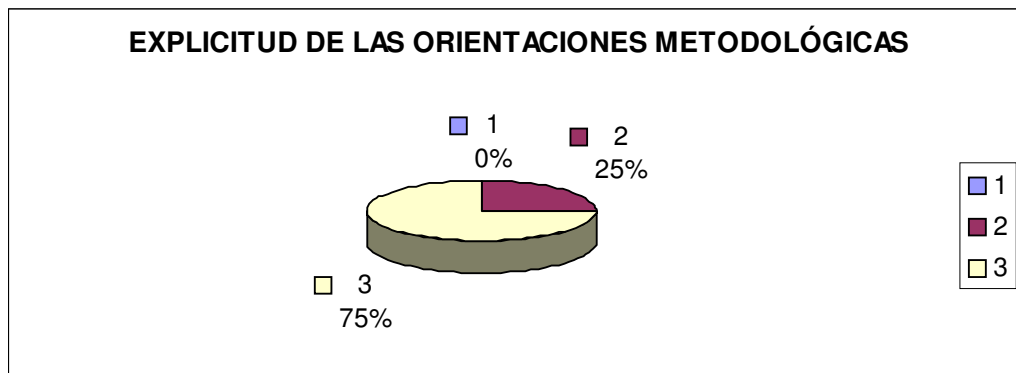
Al margen de las consideraciones meramente porcentuales, nos interesa destacar un aspecto muy particular. Nos referimos al grado de concreción con el que se formulan los objetivos del programa que aparecen explícitos. Hemos señalado más arriba que esta formulación se acerca, por su grado de generalidad, a la enunciación de metas que a la de objetivos. Este hecho impide que se hagan operativos y, por lo tanto, que sean evaluables.

a.2. *Grado de explicitud de los contenidos*



En relación a la explicitud de los contenidos, es evidente según el gráfico, que el 100% de las instituciones hacen explícitos en los programas los contenidos del curso ya sea en categorías gramaticales, funciones, sociocultura, textos y géneros, etc.

a.3. *Grado de explicitud de las orientaciones metodológicas*

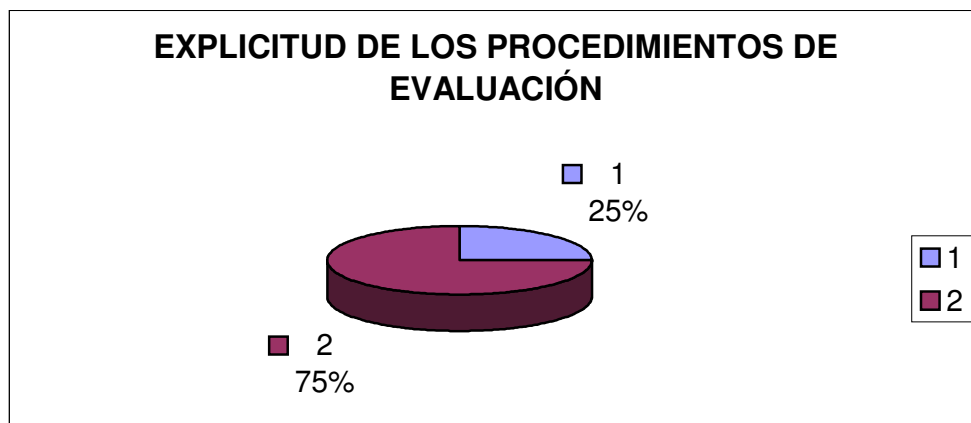


Como apreciamos en el gráfico, las orientaciones metodológicas **no aparecen explícitas** en el documento con un 0%, y con un 75 % **sí aparecen explícitas** a partir de otros medios como pueden ser los manuales y materiales de enseñanza, mientras que el 25% **son implícitas**.

De todos modos, la selección de los materiales del mercado editorial y la creación y desarrollo por parte del equipo docente, ya implica decisiones de tipo curricular, que llevan implícito un enfoque. Ahora bien, es complicado que, a partir de las sugerencias de los materiales, se pueda dar respuesta plena y sistemáticamente a las necesidades del grupo concreto de alumnos en relación con el componente afectivo.

A pesar de los resultados obtenidos en el gráfico, es necesario que el equipo docente establezca acuerdos sobre este componente del programa. Si la actividad del aula se circunscribe a las propuestas de los manuales, es imposible llevar a término una enseñanza centrada en el alumno.

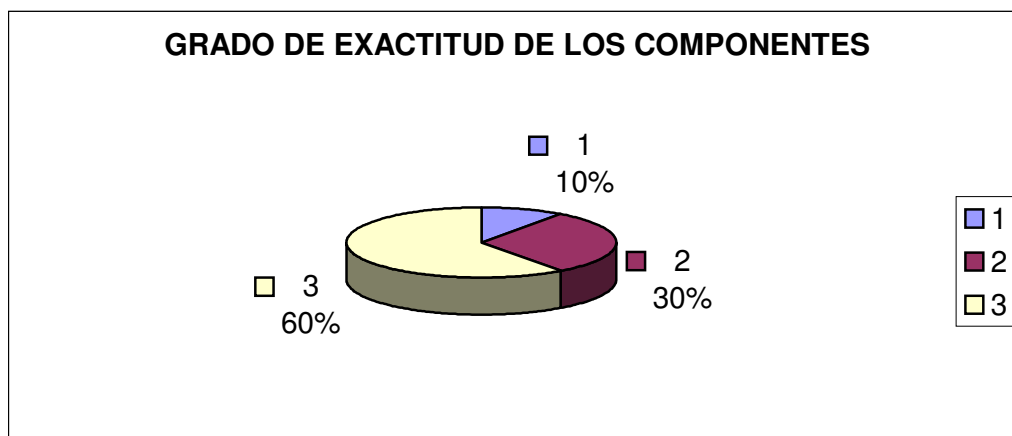
a.4. Grado de explicitud de los procedimientos de evaluación



Como podemos comprobar en el gráfico, el 25% de los casos se hacen **explícitos** los procedimientos de evaluación y en el 75% de los casos son **implícitos**.

Hay que destacar que este componente es necesario que se haga implícito en el documento ya que gracias a él se puede llevar a cabo la planificación, el desarrollo, la reflexión y la valoración del curso de una manera sistemática.

a.5. Valoración global de la explicitud de los componentes



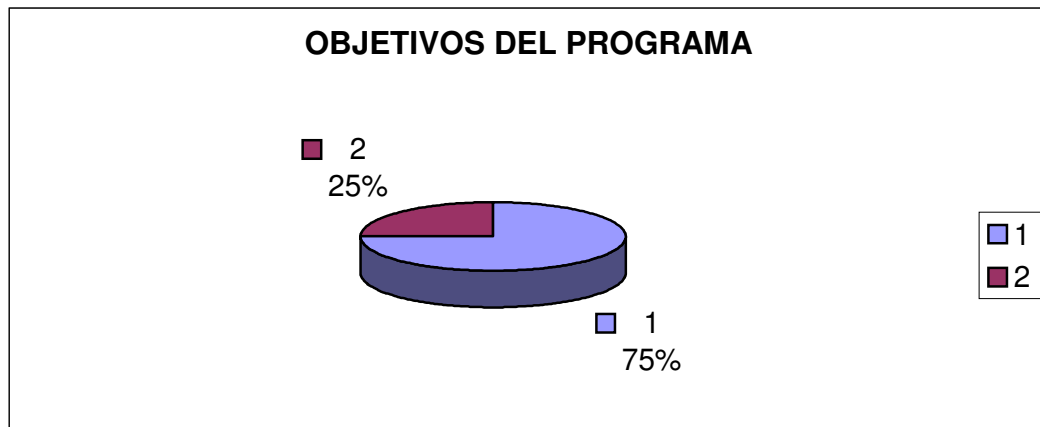
Como vemos en el gráfico, los resultados que hemos obtenido, después del estudio realizado en los programas de los centros a través de la parrilla, hay una gran diferencia como hemos ido observando a lo largo de todos los gráficos anteriores: un 60% de los casos los componentes (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación) están **implícitos**, mientras que un 10% de los casos están **explícitos** y un 30% aparecen **explícitos a partir de otros medios** como pueden ser: instrucciones de coordinación, manuales, tareas, etc.

Del hecho de que los componentes no se hagan explícitos interpretamos lo siguiente: no se han analizado las necesidades de los alumnos de una forma sistemática y, como se ha señalado, el diseño de un curso centrado en el alumno exige la realización dicho análisis para obtener tanto las necesidades objetivas como subjetivas del aprendiente con el propósito de alcanzar sus metas; no se canaliza hacia el aula de un modo sistemático la declaración de intenciones del currículo y, si el enfoque es comunicativo y centrado en el alumno, estas intenciones se orientan en parte considerable a la atención a variables afectivas; la falta de explicitud puede crear situaciones de discrepancia e incertidumbre entre los miembros del equipo docente; la atención al componente afectivo se deja en manos de la actuación del profesor, que

actúa sin pautas ni orientaciones; el profesor tiene que tomar sobre la marcha una serie de decisiones que le impiden la reflexión sobre el componente afectivo, por lo que esta cuestión queda a expensas de la rutina o de la improvisación; primarán más, por consiguiente, las creencias del profesor y sus hábitos, así como las propuestas de los manuales y materiales de enseñanza que las decisiones tomadas a partir del análisis que realice sobre el alumno. Por tanto será difícil que en dichos programas se atienda a las variables afectivas de las que hemos hablado a lo largo de todo este trabajo.

## b. Tipo de programa

### b.1. Objetivos



De todos los términos que aparecen definidos los objetivos, el tanto por ciento más elevado ha sido para los *contenidos gramaticales* con un 75%, mientras que, el 25% restante ha sido *hacia la enseñanza centrada en el alumno* y sus competencias generales. Esto quiere decir, que el componente afectivo apenas tiene importancia en los objetivos del programa.

Como hemos señalado, los objetivos de los programas, explícitos o no, se centran en el producto. No existen objetivos de proceso. Nos interesa reflexionar, sin embargo, en qué medida se basan en las necesidades de los alumnos.

Como hemos dicho más arriba, *las necesidades objetivas* o *necesidades centradas en el producto* nos permiten centrar el alcance de los contenidos desde el inicio. En el capítulo anterior, hemos mencionado a los autores Ames y Ames (1984)

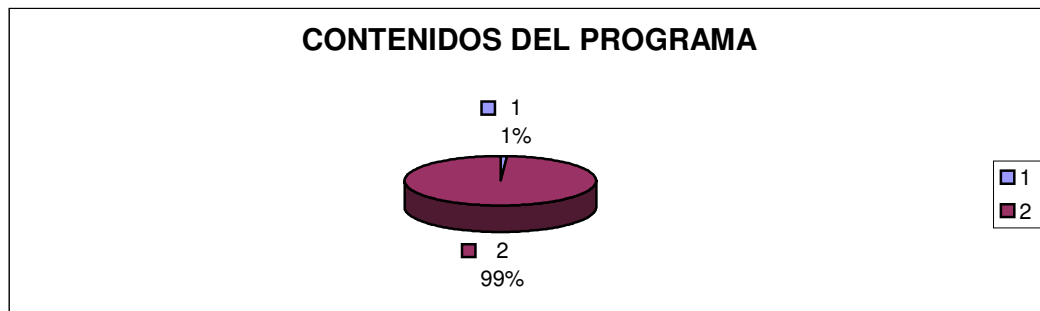
que consideran la motivación como el estado de activación cognitiva y emocional que da lugar a una decisión consciente de actuar con el objetivo de lograr una meta previamente establecida. Podemos considerar, en consecuencia, que la motivación se relaciona directamente con las necesidades objetivas o centradas en el producto, ya que como motor de empuje hacia un objetivo, el alumno no podría alcanzar sus metas.

En este sentido, hemos apuntado que las necesidades de comunicación de nuestros alumnos se centran en la realización de transacciones, en la interacción social y en el procesamiento de textos. Por lo demás, se orientan a la convalidación de créditos en las universidades de origen. No se observa relación directa entre los objetivos de proceso y estas necesidades por las razones que hemos señalado en el apartado anterior.

Sin embargo, hemos apuntado que los objetivos se centran en los contenidos. A este respecto, se puede apreciar que la formulación de contenidos en términos de funciones comunicativas puede reflejar de alguna manera las necesidades de comunicación de los aprendientes. Consideramos, por lo demás, siguiendo las reflexiones de Long y Crookes (1992), que el enfoque nociofuncional no deja de responder a un análisis de la lengua y no del alumno.

Por consiguiente, entendemos que, difícilmente este planteamiento pueda resultar realmente significativo para el alumno si éste no hace un esfuerzo, guiado o no por el profesor, de relacionar las actividades del aula con las situaciones de comunicación en la vida real. Entendemos además que el enfoque nociofuncional, a pesar de su rentabilidad, no permite un análisis lo suficientemente exhaustivo de la lengua como para dar respuesta a estas necesidades, ya que, a la luz de recientes investigaciones, se revela como insuficiente.

*b.2. Contenidos*

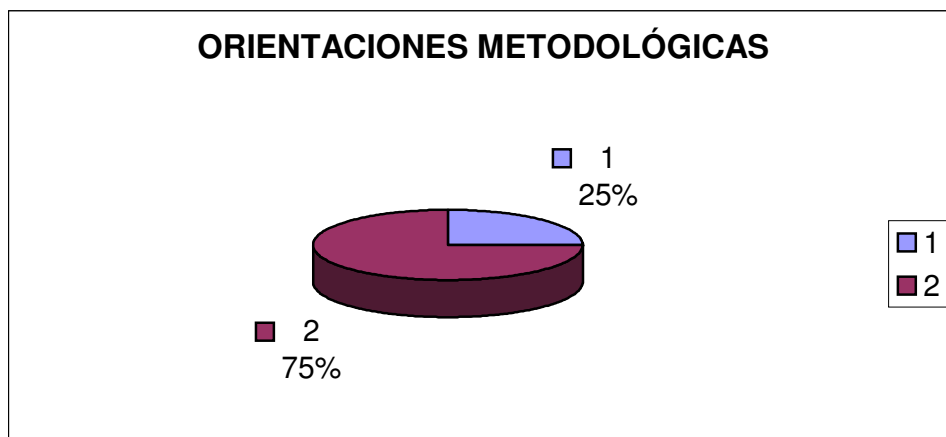


Como observamos en el gráfico, solo en el 1% de los programas se tienen en cuenta las creencias, los estilos de aprendizaje, el trabajo en grupo, las estrategias de comunicación, control de ansiedad, etc.; mientras que el 99% no.

Las técnicas y procedimientos de aprendizaje relacionados con la cooperación, el control de ansiedad, etc., están destinados a que el alumno desarrolle estrategias y procedimientos propios que le ayuden establecer el control sobre los factores emocionales que condicionan el aprendizaje. Si los programas no incluyen entre sus contenidos estos procedimientos y técnicas y conocimiento declarativo acerca de las creencias, los estilos de aprendizaje, las metas, etc., el aprendiente no podrá tomar conciencia de la importancia de este componente en su proceso de aprendizaje y establecer un control sobre él.

Hemos hecho numerosas referencias al hecho de que no solo las competencias comunicativas son fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino también las competencias generales, que ya en el Marco común europeo de referencia las sitúa al mismo nivel y que la mayoría de los programas de cursos no las tienen en cuenta.

### b.3. Orientaciones metodológicas



Según el estudio realizado, solo el 25% de **las orientaciones metodológicas hacen referencia** a las siguientes áreas: desarrollo de las competencias generales (competencia existencial, consciencia intercultural, capacidad de aprender, etc.); tratamiento y papel de los errores; atención a la variedad (estilos de aprendizaje, *Esther Jiménez* \_\_\_\_\_ 145

agrupamientos, etc.) y tipología de actividades de tareas. Mientras que un 75% de los casos **no** ocurre esto.

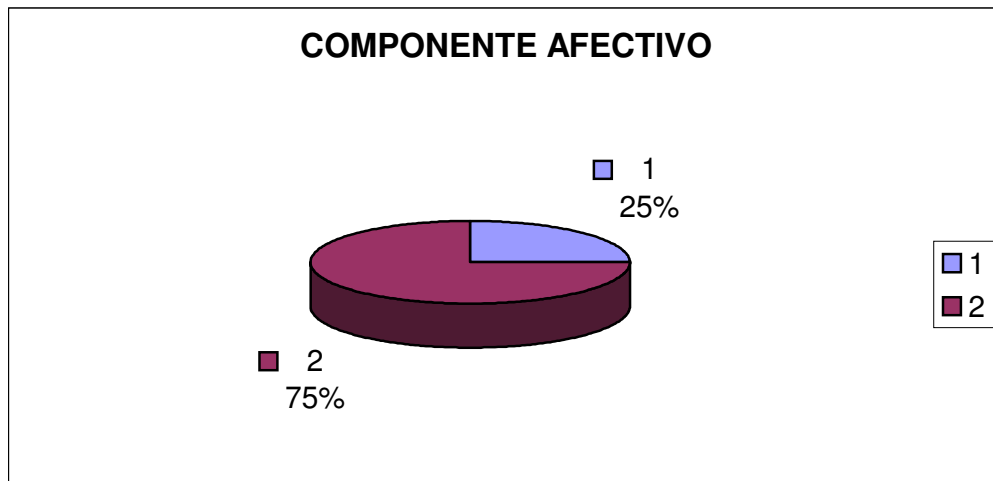
Sería deseable que todas las variables que se reflejan en la parrilla estuvieran explícitas en el programa, lo cual está muy lejos de la realidad. De este modo se evitarían situaciones de incertidumbre e improvisación entre los profesores y facilitaría la coherencia de actuación entre los miembros del equipo docente. Es evidente que las decisiones acerca de papeles de profesores, de alumnos, materiales, errores, etc. deben ser coherentes con las necesidades, deseos y expectativas de los alumnos. Si las especificaciones curriculares, implícitas o explícitas, chocan con las creencias de los alumnos, es necesario llevar a término una labor de entrenamiento del alumno que, si el programa estuviera bien hecho, debería reflejarse en objetivos de proceso y tener su consiguiente en la metodología empleada.

El tratamiento del error tiene importancia especial en relación con el componente afectivo, ya que el alumno se va a sentir motivado o no para poder superarlo. El error es un paso más en su desarrollo y hay que hacer ver al alumno que forma parte del aprendizaje y no algo negativo que pueda impedir sus objetivos.

Al mismo tiempo hay que destacar los papeles que tienen tanto el profesor como el alumno, puesto que son un equipo y tienen que trabajar juntos hacia una misma meta que es el aprendizaje de la lengua. Todo esto tendría que estar explícito en el programa y como hemos comprobado no es así.

### **c. Atención al componente afectivo**

*c.1. Análisis de objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación*



Una vez analizados los programas y después de haber preguntado al grupo docente sobre el componente afectivo, hemos llegado a la conclusión de que solo un 25% de los casos el componente afectivo se tiene presente y que un 75% no.

De ese 25%, el 10% de los casos aparece en el procedimiento de evaluación de una manera implícita; el 5% en las orientaciones metodológicas; un 5% en los contenidos del programa y un 5% en los objetivos . Esto quiere decir que, aunque el profesor tenga en mente el componente afectivo, en la realidad, no se pone en práctica.

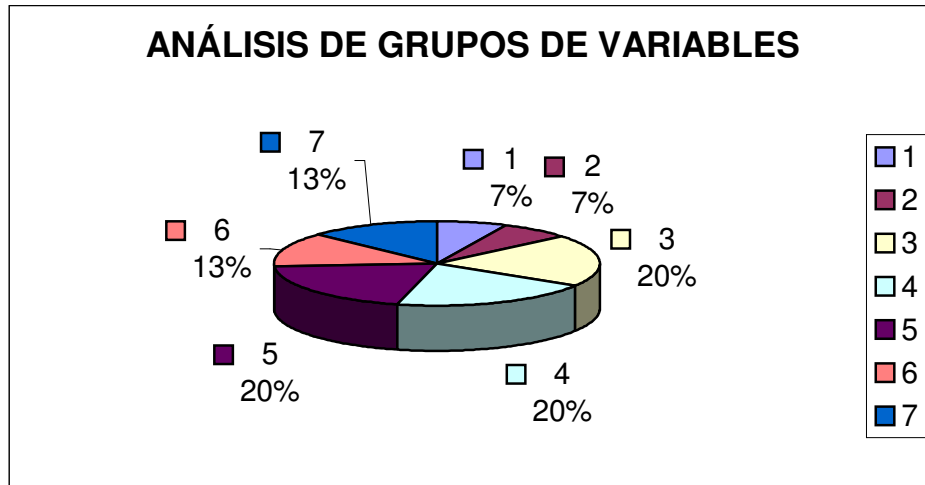
### *c.2. Análisis de grupos de variables*

A continuación vamos a presentar los datos obtenidos de las variables afectivas que se encuentran en los componentes de los programas analizados:

- 7% Factores de relación orientados a la creación de un ambiente propicio para el trabajo cooperativo
- 7% Motivación extrínseca
- 20% Motivación intrínseca
- 20% Oportunidades de percepción de éxito: autoestima, autoeficacia, autoconfianza, etc.
- 20% Control de ansiedad
- 13% Sentimiento de agencia y desarrollo de la autonomía



- 13% Estilo de aprendizaje



Como hemos visto en el gráfico correspondiente al componente afectivo, solo el 25% de los casos se tiene en cuenta dicho componente. Un porcentaje muy bajo si estamos hablando de un curso centrado en el alumno, cuyos objetivos se obtienen a partir de sus necesidades. No podemos olvidar que para determinar las necesidades del alumno se parte de estas variables, que son imprescindibles para que el aprendiente pueda conseguir sus objetivos.

A continuación hemos analizado en qué porcentaje se dan estas variables afectivas en ese 25%. Si observamos el gráfico, las variables: *factor de relación* y *motivación extrínseca*, tienen un mismo porcentaje 7%, es decir, que la creación de un clima propicio para el trabajo no es muy importante con respecto al resto. Todo lo contrario a lo que hemos visto en el estado de la cuestión bibliográfica, en que quedó de manifiesto que esta variable es fundamental para la participación, para la relación con la sociedad en la que el alumno se encuentra inmerso, ya que el aula sería un ensayo de lo que pondrá en práctica en la vida real. Si hay un buen ambiente hay una buena relación y, por tanto, los alumnos no experimentarán ansiedad, miedo, desconfianza, etc., factores que perjudican el desarrollo de su aprendizaje.

Los resultados arrojan una falta de atención por parte del programa hacia la motivación extrínseca: el intento de establecer una conexión entre las tareas y actividades que se proponen en el aula y las necesidades de comunicación del alumno.

Por tanto, la negociación del programa entre profesores y alumnos se verá muy afectada. La negociación es uno de los pilares del desarrollo de la autonomía del alumno.

En el caso de las siguientes variables: *motivación intrínseca, autoestima, autoeficacia, autoconcepto, autoconfianza y control de ansiedad*, el porcentaje ha sido el más alto con respecto a los demás, un 20%. Sin embargo, estimamos que tampoco ha sido muy significativo. Aquí los programas tienen en cuenta, en parte, que el alumno experimente interés y placer en las experiencias de aprendizaje y de ahí las estrategias didácticas para conseguirlo. La motivación intrínseca cobra especial importancia en la metodología, como es lógico, aunque en el resto de los componentes del programa también se considera.

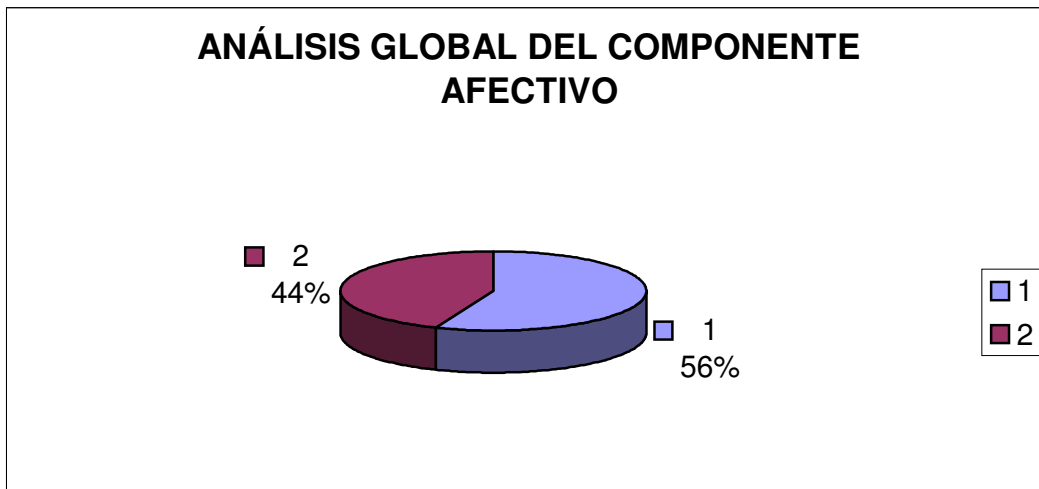
Por último *el sentimiento de agencia y el estilo de aprendizaje* han obtenido un 13%. La consideración de la variedad en el grupo de alumnos en relación con sus formas de aproximarse al aprendizaje exige la diversificación de las actividades del aula, con el fin de llegar a una mayor variedad de alumnos y de este modo, cubrir el mayor número de necesidades. Pero que en estas programaciones no se han destacado.

Esta parte del estudio verifica nuestra hipótesis, en la medida en que, en los documentos programáticos no se hace suficiente referencia a las variables afectivas de los alumnos. Se deja en manos de la iniciativa del profesor y de las propuestas de los materiales de enseñanza la atención al componente afectivo. Insistimos en que el tratamiento sistemático de las variables afectivas y, por lo tanto, el desarrollo de la competencia existencial, la capacidad de aprender y la consciencia intercultural debe hacerse a partir de los programas de curso, que constituyen el canal a través del cual las especificaciones curriculares encuentran reflejo en las aulas.

## 2. Interpretación de los datos del cuestionario

### 2.1. Análisis global

En esta parte del estudio, hemos observado que muchas de las cuestiones planteadas han sido anuladas debido a las contradicciones encontradas en sus repuestas, dando como resultado negativo a respuestas afirmativas.

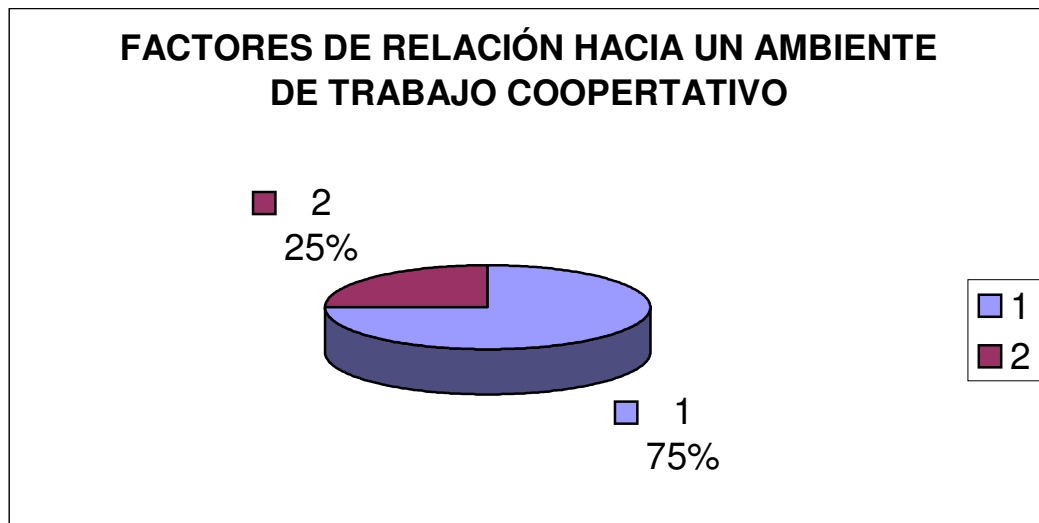


Si observamos el gráfico, desde el punto de vista general, los profesores han contestado “**si**” a un 56% de las preguntas realizadas y “**no**” al 44%. Esto nos lleva a la conclusión, de que la atención al componente afectivo, desde el punto de vista de la actuación del profesor, no es muy elevado. Si estamos hablando de cursos centrados en el alumno y de la importancia que tienen el componente afectivo y la motivación en el logro de los objetivos, tendríamos que haber obtenido un número mayor de respuestas positivas.

### 2.2. Análisis por grupos de variables

- a) *Factores de relación orientados a la creación de un ambiente propicio para el trabajo cooperativo*

Con respecto a este grupo, el 75% de las respuestas es “**sí**”, mientras que un 25% es “**no**”. Los docentes afirman tener en cuenta el factor de relación en la mayoría de los casos, ya que permite que el alumno se encuentre en un ambiente de trabajo relajado y se relacione tanto con sus compañeros como con sus tutores. Gracias a este ambiente de trabajo, el alumno evitará la influencia factores negativos que perjudicarían su aprendizaje como la ansiedad, la tensión, etc., además de obtener un beneficio del proceso de aprendizaje de sus compañeros.



Consideramos que el porcentaje es altamente significativo, ya que las respuestas afirmativas demuestran una preocupación del profesor por crear este clima en el aula y el consiguiente despliegue de estrategias didácticas que conducen a lograrlo. Esto significa que en el programa que se construye a lo largo del desarrollo del curso, en el currículum oculto, están implícitos los objetivos orientados en esta dirección.

*b) Motivación extrínseca*

En este apartado, las respuestas del profesor son afirmativas en un 60%. Esto significa que propone técnicas de negociación entre sus alumnos, mientras que el 40% de los casos “**no**” ocurre esto. Hay que tener en cuenta qué márgenes de negociación del programa del curso están permitidos en las instituciones para poder valorar hasta que punto el profesor tiene en cuenta este factor afectivo.



Los resultados nos llevan a plantearnos la fuerte influencia de las imposiciones institucionales. Creemos necesario apuntar que la idea de negociación de los programas no siempre se entiende de manera adecuada. A pesar de que los ítems del cuestionario estaban planteados para que el informante no incurriera en errores de interpretación, es posible que hayan aflorado las creencias de gran parte de los profesores respecto al concepto de negociación de los programas.

La negociación bien entendida, desde la perspectiva del aprendizaje autónomo no implica que sean los alumnos quienes decidan los componentes del programa. Por el contrario, se trata de conducirlos a que encuentren en él una respuesta a sus necesidades reales de comunicación. Una faceta importante en relación con el concepto de negociación es la que afecta al equilibrio del grupo.

El profesor debe emplear técnicas y habilidades docentes encaminadas a que los alumnos acepten que las necesidades de sus compañeros no tienen por qué coincidir con las propias y que el beneficio que pueden obtener de las aportaciones ajenas es tan rico como el que reciben por parte del profesor y de los materiales de enseñanza. Un alumno que haya desarrollado un grado aceptable de autonomía sabrá cómo obtener de las propuestas del programa, del profesor, de los materiales y de sus compañeros el máximo provecho y destinar el tiempo de trabajo individual a cubrir por su cuenta los aspectos de sus necesidades particulares a los que el programa no da respuesta. A la luz de los resultados, tanto del análisis del programa como producto, como del programa como

*Esther Jiménez* \_\_\_\_\_ 152

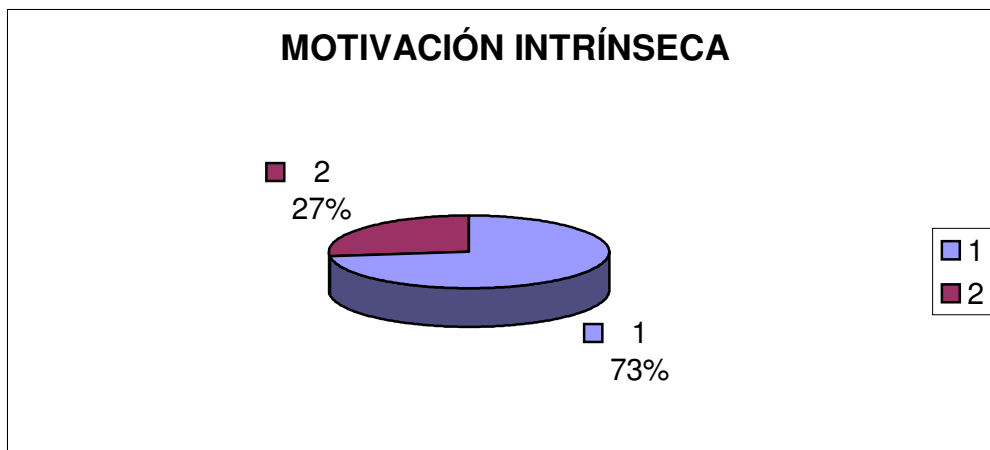
proceso, parece que no se contempla todo esto en la actividad docente de los centros que hemos analizado.

Diremos finalmente que la negociación de los programas implica la adaptación por parte del profesor de los materiales de enseñanza y de las tareas que se realizan en el aula a los intereses y preferencias de los alumnos, es decir, el concepto de negociación entraña la verdadera clave de la interacción entre profesores y alumnos. Esto implicaría la modificación de los materiales, la adaptación de los textos, la variación de actividades, etc. El acceso del profesor a los intereses y preferencias de los alumnos se hace a través de procedimientos de análisis y de consulta, como, por ejemplo, cuestionarios, diarios de clase, etc., es decir, mediante procedimientos de evaluación formativa.

A la luz de los resultados obtenidos en ambas partes del estudio, concluimos no se interpreta adecuadamente la idea de negociación y que no existe margen para ella en la actividad docente que se desarrolla en estos centros, al menos, de una forma sistemática. Insistimos en que es un problema que tiene raigambre en las creencias del profesor y, por lo tanto, en su formación.

c) *Motivación intrínseca*

En este apartado, el 73% de los casos los profesores han contestado “sí” a que varían sus actividades para estimular y crear retos a sus alumnos y que diseñan

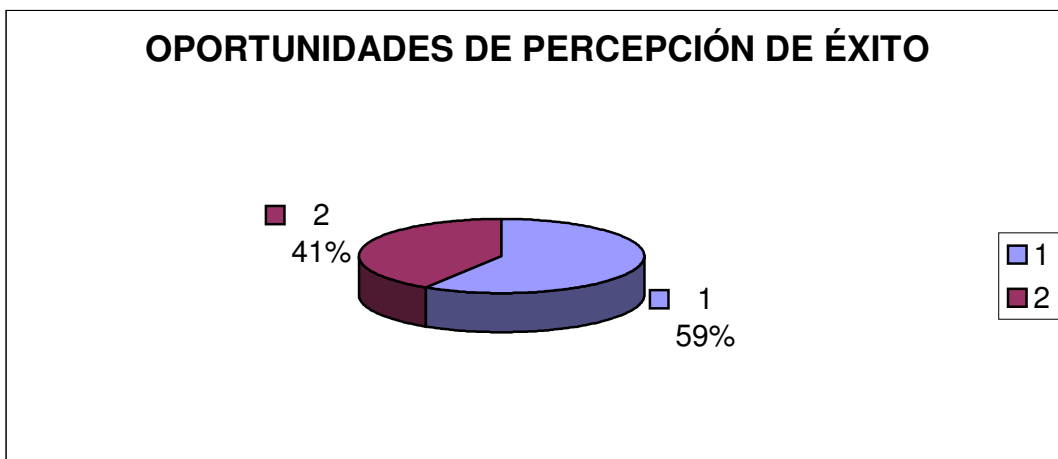


actividades en las que los alumnos se involucran tanto mental como físicamente, mientras que un 27% han contestado “no”.

Al igual que en apartados anteriores, el porcentaje de respuestas afirmativas es muy elevado, lo cual nos conduce a la siguiente conclusión: el profesor es sensible a las necesidades de los alumnos en relación con el componente afectivo y, en consecuencia, programa la actividad del aula para atender a la motivación intrínseca. Se preocupa, en definitiva, de que las tareas que programa para el aula sean significativas y de que los alumnos experimenten placer e interés al realizarlas. Es incontestable que existen objetivos implícitos o del currículum oculto centrados en la motivación intrínseca y que el profesor reflexiona e investiga sobre la práctica docente, ya que habrá tenido que experimentar con diferentes tipos de tareas para encontrar aquellas que resulten realmente motivadoras.

d) *Oportunidades de percepción de éxito*

Aquí el 59% de las respuestas han sido “sí”, mientras que el 41% han sido “no”. Aunque el mayor número ha sido positivo la diferencia numérica no ha sido muy significativa.



El resultado contrasta fuertemente con los anteriores. Interpretamos que el grado en el que los profesores emplean técnicas y procedimientos didácticos encaminados a reforzar la autoestima, la autoconfianza o la autoconfianza no es tan elevado como sería

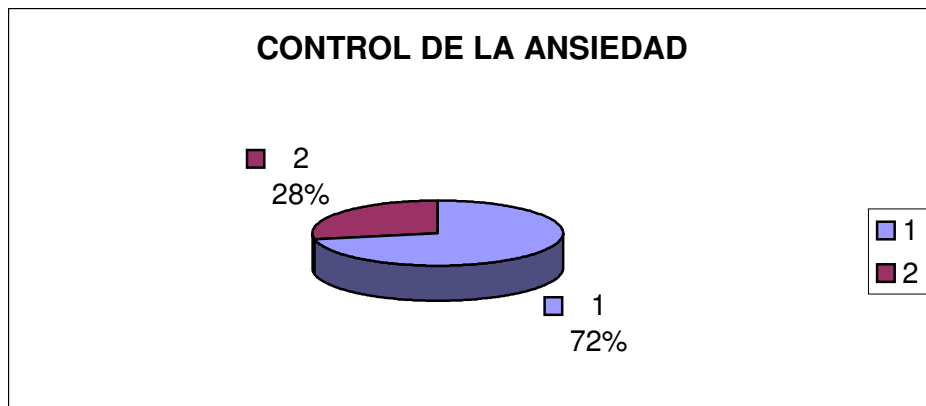
deseable. Parece que el profesor está más atento a que el alumno acepte las tareas que propone que a la consideración de estos aspectos.

Nos parece, sin embargo, importante hacer una consideración al respecto. En el análisis de los perfiles de los alumnos de los centros se destacó el hecho de que un número importante de los alumnos presentaba dominantes marcadamente analíticas. Esto significa que perciben de un modo positivo las tareas del aula que impliquen cierto esfuerzo intelectual por su parte, debido a la influencia de los sistemas educativos de los que proceden. Puede darse el caso de que los alumnos no valoren o rechacen tareas en las que no parezca que exista reto, por lo que la actuación del profesor se complica considerablemente.

Estimamos, a pesar de todo, que el alumno debe poder percibir sus progresos de manera objetiva, aunque no sea a partir de actividades que le garanticen el éxito en las respuestas. Puede hacerse a través del refuerzo constante, de las calificaciones o de la retroalimentación.

*e) Control de ansiedad*

En este caso el 72% de los casos han contestado que “no”, mientras que el 28% han contestado que “sí”. La ansiedad es uno de los factores que puede perjudicar seriamente el aprendizaje de los alumnos y controlarlo es fundamental. Como vemos los resultados no han sido muy positivos y por tanto se debería reflexionar más sobre este componente.





Entendemos al respecto que esta variable es compleja y el profesor no siempre dispone de los recursos suficientes como para lo siguiente: identificar los eventuales episodios que puedan experimentar sus alumnos, los riesgos de que propia actuación pueda generarlos, así como de las técnicas que puede proponer al alumno, con el fin de que desarrolle estrategias que lo lleven al control. De ahí, los resultados.

f) *Sentimiento de agencia*

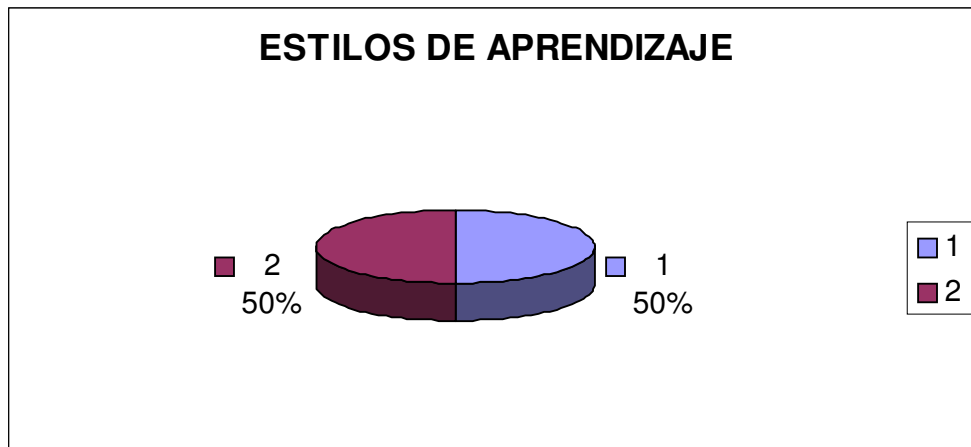
En este factor, hay un 50% de las repuestas positivas y un 50% de respuestas negativas. Entendemos, por lo tanto, que en un porcentaje nada desechable el profesor despliega en el aula estrategias que se encaminan a que los alumnos flexibilicen sus creencias, acepten sus errores como parte del proceso del aprendizaje y, sobre todo, a que experimenten nuevas vías a la hora de acercarse a las experiencias de aprendizaje.



Además de todo esto, un número importante de profesores parece encaminar a sus alumnos a que se convenzan de que el éxito que obtienen de sus propias experiencias radica en su propio esfuerzo. Consideramos al respecto que los perfiles de los alumnos que hemos definido, a pesar de presentar una fuerte dependencia de la autoridad del profesor, han desarrollado, gracias a sus sistemas educativos, un fuerte sentimiento de agencia. Sin embargo, este viene a contrastar con sus sistemas de creencias, que les impiden la aceptación del error como parte del proceso o la concesión de importancia extrema a determinados aspectos del programa, como la gramática.

g) *Estilo de aprendizaje*

En este caso, como en el anterior, el gráfico demuestra que el 50% ha contestado que sí y el 50% ha contestado que no. El resultado demuestra que existen profesores que están sensibilizados ante la diversidad que existe en el aula respecto a las formas de aproximarse a las experiencias de aprendizaje. Sin embargo, en este caso,



lo verdaderamente importante para nosotros, que es algo que no se refleja positivamente en los resultados, es que el alumno tome conciencia de que su forma de aprender no es necesariamente la única ni la mejor. La actuación del profesor debe ir más allá a este respecto y no se debe limitar a proporcionar variedad. Parte de las tareas que programe, en un curso centrado verdaderamente en el alumno, deben encaminarse a que el alumno tome conciencia de su estilo de aprendizaje, de sus ventajas, de sus inconvenientes y de la posibilidad de abrirse y de experimentar otras vías.

### 3. Cruce de datos de los dos instrumentos

#### 3.1. Análisis global

A continuación, vamos a realizar una comparación de resultados de la parrilla de parámetros y del cuestionario. Nuestro objetivo consiste en contrastar el programa como producto, a través del análisis del documento programático que lo soporta y el programa como proceso, a través de las declaraciones de los profesores responsables de su implementación en el aula. Como se ha venido repitiendo, es bastante probable que el

segundo de los análisis arroje resultados más positivos en relación con la atención al componente afectivo.

Los resultados porcentuales de la primera parte del estudio, en términos generales, es de un 25% en los programas, mientras que en la segunda parte del estudio se eleva hasta un 56%. La diferencia numérica evidencia el hecho de que, como suponíamos, la atención al componente afectivo no se contempla desde la perspectiva institucional (fines) como un aspecto importante, sino que se deja en manos de la iniciativa del profesor.

Si el profesor está sensibilizado ante la importancia de este componente y su sistema de creencias, con origen en su formación, en su experiencia y su propio bagaje como aprendiente, incorpora la importancia de este aspecto, se verá reflejado en su actuación en las aulas. De lo contrario, el componente quedará desatendido. La prueba la tenemos en el hecho de que las variables más complejas, que requieren más formación y esfuerzo por parte del profesor como el control de la ansiedad y el refuerzo del autoconcepto han arrojado resultados muy bajos.

Sería deseable que los resultados fueran paralelos, puesto que el programa debe constituirse a partir del equilibrio entre los fines institucionales y los acuerdos entre los miembros del equipo docente. Si la institución declara en sus fines la adopción de un enfoque comunicativo y centrado en el alumno, sorprende que sus documentos programáticos se limiten a especificaciones relacionadas con contenidos centrados en el desarrollo de competencias comunicativas de la lengua.

Una enseñanza centrada verdaderamente en el alumno tiene que dar necesariamente respuesta a las necesidades de los alumnos. En este sentido, es clave el desarrollo de la competencia existencial y de la capacidad de aprender. El desarrollo de la consciencia intercultural está asimismo fuertemente relacionado con el componente afectivo. Muchas veces, estas cuestiones se abordan en el aula, por iniciativa del profesor, por sugerencia de los manuales, etc. Pero si nos fijamos en los datos obtenidos no cumple nada de lo que se esperaba, solo un 25% en el programa y un 56% en la actuación del profesor.

Si todo esto se hace explícito a través de los componentes del programa, la actuación docente será sistemática. Por lo demás, el profesor siempre contará con una guía clara de lo que tiene que hacer en clase y de lo que tiene que evaluar.

### 3.2. Análisis parcial

| VARIABLES AFECTIVAS           | PARRILLA DE PARÁMETROS | CUESTIONARIO |
|-------------------------------|------------------------|--------------|
| <i>FACTORES DE RELACIÓN</i>   | 7%                     | 75%          |
| <i>MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA</i>  | 7%                     | 60%          |
| <i>MOTIVACIÓN INTRÍNSECA</i>  | 20%                    | 73%          |
| <i>PERCEPCIÓN DE ÉXITO</i>    | 20%                    | 59%          |
| <i>CONTROL DE ANSIEDAD</i>    | 20%                    | 28%          |
| <i>SENTIMIENTO DE AGENCIA</i> | 13%                    | 50%          |
| <i>ESTILO DE APRENDIZAJE</i>  | 13%                    | 50%          |

A continuación, se analizan las diferencias de porcentajes de las variables afectivas en la parrilla y en el cuestionario.

Si observamos los **factores de relación**, hay una gran diferencia de porcentajes: un 7% en los programas y un 75% en la actuación del equipo docente. Sabemos que estos factores permiten al alumno crear círculos afectivos en la vida diaria. El alumno sale de sí mismo para llegar a sus compañeros, de este modo coexisten en armonía y les ayuda a reconocer que su forma de ser no es la única y pueden aceptar la de sus compañeros y la de la cultura que están aprendiendo.

Esta diferencia de porcentajes nos hace pensar que todavía existe mucho camino que recorrer hasta que los programas de las instituciones hagan explícitos objetivos centrados en este aspecto y especifiquen contenidos en términos de técnicas y procedimientos de aprendizaje relacionados con la cooperación. La dificultad que

entraña la definición explícita de estos objetivos contrasta, sin embargo, con las iniciativas del profesor que reflejan que éstos se hallan implícitos.

El hecho de que el profesor haya declare dar respuesta a todos estos aspectos refleja su sistema de creencias, derivadas de la propia experiencia, del contacto diario que tiene con sus alumnos y probablemente de su formación. Hemos señalado que el currículo es un concepto complejo, que integra y abarca todos los factores que inciden en su desarrollo, entre los que se encuentran los profesores y toda su carga de experiencias y de creencias. Si el profesor es parte integrante del desarrollo del currículo, puesto que aporta todo este bagaje a su actuación en el aula, es necesario que todo esto se refleje en los documentos programáticos de todos los niveles de concreción curricular de los centros, en especial, en los programas de curso y en los planes de clase.

En relación a la **motivación extrínseca**, como en el caso anterior, también se da una gran diferencia de porcentajes: un 7% en el programa frente a un 60% en la actuación docente. Sorprende el hecho de que los profesores respondan afirmativamente a las cuestiones que guardan relación con las actuaciones encaminadas a instar a los alumnos a que establezcan conexiones entre las tareas que realizan en el aula y las situaciones meta y de que, por otro lado, los resultados relacionados con la negociación del programa sean tan bajos.

Por otro lado, el estudio de los programas revela en relación con los contenidos que éstos se basan en un análisis de la lengua y que no parten de las necesidades del alumno. Se trata, en definitiva, de programas de producto y no de proceso, aunque, entendemos que, por razones comerciales, se sugiera el enfoque por tareas en algunos de ellos. Nos encontramos de nuevo ante una enorme contradicción en los resultados. Este tipo de programa obliga al alumno a hacer un doble esfuerzo para encontrar aspectos significativos en su aprendizaje.

Con el resultado obtenido en la parrilla en la **motivación intrínseca**, el programa atiende en pocas ocasiones a la necesidad de que el alumno experimente interés y placer en las experiencias de aprendizaje. Si lo comparamos con la actuación de los docentes, en un 73% de los casos sí ocurre esto. Aquí el equipo docente da mayor

importancia en la metodología, a las actividades lúdicas o actividades que se presentan como auténticos retos para los alumnos, de esto modo se van superando y motivando a sí mismos.

Insistimos en la necesidad de que los documentos programáticos deben ir en consonancia de lo que ocurre en las aulas. Si se dan contrastes o discrepancias del tipo de las que arroja nuestro estudio, es necesaria una labor de reflexión conjunta por parte de los miembros del equipo docente que retroalimente constantemente el diseño de los programas de curso. Entendemos el concepto de programa como algo dinámico, que se nutre de las conclusiones que se obtienen de la actuación en las aulas. La constancia documental es necesaria y debe renovarse continuamente.

Los bajos resultados que se obtienen en ambas partes del estudio respecto a los grupos de variables relacionados con el autoconcepto y la motivación nos llevan a interpretar, como hemos apuntado más arriba, que se deben a un problema de formación del profesorado. La formación de los profesores es asimismo parte integrante del concepto de currículo. Debe estar en constante renovación y actualización. La aparición del Marco común europeo de referencia supone un punto de inflexión que debe llevar a plantearse las áreas en las que los equipos docentes deben actualizar sus conocimientos, habilidades y actitudes.

No sorprenden, en relación con lo anterior, los resultados en cuanto al **control de ansiedad**. Los porcentajes se han aproximado bastante: un 20% en el programa y un 28% en el equipo docente. La interpretación que hacemos de este hecho está en relación directa con lo anterior: el profesor no está sensibilizado ante este problema y no dispone de recursos para hacerle frente.

Sabemos que la ansiedad puede ser un estado breve o duradero y a veces puede ser perjudicial o útil. La ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera puede darse en forma de episodios transitorios de temor en una situación en la que el alumno tiene que actuar con el idioma y es simplemente pasajero.

En condiciones normales, esa ansiedad disminuye con el tiempo. Sin embargo, la ansiedad ante una segunda lengua no disminuye con el tiempo para todos los

alumnos. Si las situaciones se repiten y los alumnos asocian la ansiedad con la actuación ante el idioma. Puede convertirse en un rasgo más que en un estado transitorio. Por ello es necesario que se tenga una especial consideración.

En relación con el **sentimiento de agencia**, hay una gran diferencia de porcentajes: un 50% en la actuación del equipo docente y un 13% en el programa. Sabemos que el desarrollo del sentimiento de agencia es fundamental para el alumno, ya que de este modo se verá individual e independiente en cuanto a su aprendizaje. Un programa centrado en el alumno formula objetivos orientados a conseguir que el propio alumno, a través de procesos de autoevaluación, o a través de tareas, sea autosuficiente y consciente de su propia responsabilidad ante su propio proceso de aprendizaje. Por tanto, si esto no se tiene en cuenta en el programa y sí en el análisis de la actuación del profesor llegamos a la misma conclusión, que en los casos anteriores: el profesor está sensibilizado ante estos hechos y toma las medidas oportunas por su cuenta. Si no se refleja en el programa, esta atención no está en ningún caso garantizada.

Lo mismo ocurre con los **estilos de aprendizaje**. Se dan los mismos porcentajes que en el caso anterior: 13% en el programa y un 50% en la actuación del equipo docente. Por tanto, a veces se puede dar este factor y otras veces no, por lo que el alumno no siempre sabrá cuáles son sus carencias y cuáles son sus puntos fuertes y ni tampoco se podrá beneficiar de los estilos cognitivos de sus compañeros de forma consciente.

En conclusión, los resultados entre el programa y la actuación de los docentes, en relación con el componente afectivo, han sido muy diferentes. Esto quiere decir que el programa no constituye un acuerdo entre los miembros del equipo docente y no se declaran los principios e intenciones que se hacen en el currículo. Si es una institución cuyos objetivos es la enseñanza comunicativa centrada en el alumno, tiene que dar respuesta necesariamente a las necesidades de los alumnos y por tanto tiene un sentido clave el desarrollo de la competencia existencial y de la capacidad de aprender. Y como hemos visto con los resultado obtenidos, estas cuestiones se abordan más en las aulas por iniciativa del profesor, debido a su experiencia o a sus conocimientos como docente. En consecuencia hay mucha distancia entre la teoría y la práctica.

## CONCLUSIONES

1. Los programas de curso no atienden a las variables afectivas de forma explícita en sus componentes (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, evaluación). En primer lugar porque no se han realizado análisis de necesidades de un modo sistemático y un curso centrado en el alumno exige, necesariamente, dicho análisis para conocer las necesidades objetivas y subjetivas del aprendiente con el objetivo de alcanzar sus metas. En segundo lugar, la declaración de intenciones del currículo no se orienta hacia el aula de forma sistemática. Por tanto, el componente afectivo se deja en manos de la actuación del docente por lo que queda a expensas de la rutina o la improvisación.
2. Las decisiones que toman los profesores en el aula reflejan cierta atención a las variables afectivas. Como hemos dicho anteriormente el componente afectivo se deja en manos de la decisión del profesor, que actúa sin pautas ni orientaciones y tiene que tomar decisiones improvisadas a lo largo del desarrollo del curso, de modo que no puede reflexionar sobre el componente afectivo.
3. Las variables que reciben más atención por parte del equipo docente son: en primer lugar, *los factores de relación hacia un ambiente de trabajo cooperativo*. A la luz de los resultados, se observa claramente que el docente muestra preocupación por crear este clima en el aula y el consiguiente despliegue de estrategias didácticas que conducen a lograrlo. Esto indica que el programa que se construye a lo largo del desarrollo del curso, el currículum oculto, están implícitos los objetivos orientados en esta dirección.

En segundo lugar, *la motivación intrínseca*, lo que indica que el profesor se preocupa de que las tareas que programa para el aula sean significativas y de que los aprendientes experimenten placer e interés al realizarlas. Por consiguiente, primarán más las creencias del profesor y sus hábitos, así como las propuestas de los manuales y materiales de enseñanza sobre las decisiones tomadas a partir del análisis que se realice sobre el alumno.



4. La actuación del equipo docente en las aulas no se corresponde con las especificaciones que aparecen en los programas en cuanto a la atención a las variables afectivas. La atención a las variables afectivas, en especial la motivación, es imprescindible en la enseñanza centrada en el alumno. Por tanto, un currículum que se base en un enfoque comunicativo centrado en el alumno tiene que dejar constancia de la atención a las variables afectivas en sus documentos programáticos.
  
5. Algunas variables afectivas como: la ansiedad, el sentimiento de agencia y el estilo de aprendizaje no reciben prácticamente atención por parte del profesor . Atribuimos las causas a la falta de sensibilidad hacia ellas o quizás por carencia de formación técnica.
  
6. La actuación del profesor en las aulas es aleatoria e irregular. No se da la misma atención a todas las variables afectivas y no todos los docentes lo hacen de una forma equilibrada. Las decisiones están, como se ha señalado, a expensas de propio sistema de creencias. Esta circunstancia puede derivar en situaciones no deseadas de improvisación, discrepancia e incertidumbre entre el equipo docente. Si bien es cierto que, en un modelo de currículum abierto y centrado en el alumno, los sistemas de creencias del equipo docente forman parte del propio concepto de currículum, entendemos que las decisiones curriculares deben tomar fundamento en el análisis del entorno de aprendizaje y en las necesidades de los alumnos. Deben hacerse, por otro lado, a partir del consenso de los miembros del equipo docente. Solamente, de esta forma, estas decisiones servirán para todo el equipo y serán coherentes con las características del entorno de aprendizaje (entorno de aprendizaje, fines institucionales, medios recursos, perfil del alumno, perfil del equipo docente).
  
7. La atención a las variables afectivas requiere la realización de un análisis de necesidades por parte del equipo docente. Este análisis se debe realizar especialmente durante el desarrollo del curso. El docente debe recoger indicios utilizando técnicas e instrumentos adecuados sobre los siguientes aspectos: tipo;

orientación y grado de motivación de los alumnos; predisposición hacia el trabajo en grupo y cooperación; situaciones que pueden provocar conflictos; situaciones que pueden producir ansiedad; formas de aproximación a las experiencias de aprendizaje y predisposición al cambio; sistema de creencias y su influencia en los procesos de aprendizaje; autoconcepto y sentimiento de agencia.

El desarrollo de la competencia existencial de la capacidad de aprender y de la consciencia intercultural se podrá lograr proponiendo a los aprendientes técnicas y procedimientos que les llevarán a desarrollar estrategias. Así, podrán desarrollar la capacidad de controlar el propio proceso de aprendizaje.

8. La declaración de principios e intenciones del currículum debe adquirir consistencia y constancia documental a través de los documentos programáticos en los diferentes niveles de concreción curricular: documentación, programa de curso y planes de clase. La única forma de atender a estas variables de una manera sistemática y de que se canalice hacia las aulas, es que éstas se reflejen de un modo explícito en los componentes curriculares: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación.

## **SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES**

1. Evaluación de programas que hagan explícita en sus componentes la atención a las variables afectivas.
2. Comparación de resultados entre grupos de alumnos que hayan recibido instrucción sobre el control de las variables afectivas y alumnos que hayan recibido instrucción tradicional.
3. Investigación sobre las creencias de los equipos docentes respecto a las variables afectivas y sus repercusiones en la implementación de programas.
4. Influencia de los sistemas educativos del entorno de los aprendientes sobre el desarrollo de la competencia existencial.
5. Comparación del grado de desarrollo de la competencia existencial en diferentes entornos de aprendizaje.

## **APÉNDICE**

A continuación presentamos un ejemplo de componentes curriculares centrados en el componente afectivo. Hay que dejar claro que la especificación de componentes requiere un análisis previo de necesidades y un análisis del entorno. Algunas de las especificaciones, por consiguiente, no serían relevantes en el caso de algunos contextos de aprendizaje. Por tanto no proponemos un programa como modelo , sino ejemplos de componentes.

### **Ejemplos de componentes curriculares centrados para la elaboración de un programa de curso correspondientes un nivel B1**

#### *1. Ejemplos de objetivos*

##### *1.1. Ejemplos de objetivos orientados al control de la ansiedad*

Identificar las causas que subyacen a los eventuales episodios de ansiedad que se manifiestan durante las situaciones de aprendizaje y uso de la lengua.

Reconocer el tipo de efecto (potenciador o inhibidor) que produce la ansiedad sobre los distintos procesos de aprendizaje y uso de la lengua.

Diversificar las técnicas y los procedimientos empleados para el control de la ansiedad, aplicándolos a diferentes situaciones de aprendizaje y uso.

Valorar el grado en el que el empleo de las técnicas y procedimientos empleados logran establecer el control sobre la ansiedad.

##### *1.2. Ejemplos de objetivos orientados a la orientación y al control de la motivación*

Analizar, de forma pautada, la evolución que ha seguido la propia motivación (estímulos, deseos e intereses) hacia el aprendizaje de idiomas en general y del español en particular.

Fortalecer y diversificar, de forma pautada, la motivación (los estímulos, deseos e intereses) hacia el uso y el aprendizaje de las lenguas que se aprenden.

Relacionar las tareas de aprendizaje y uso con las propias necesidades de comunicación y las de los compañeros.

Valorar, de forma pautada, en términos cualitativos, el grado de control que se ejerce sobre el propio progreso.

Identificar, de forma pautada, las causas de las percepciones, sentimientos y actitudes hacia las lenguas y culturas que se aprenden y se usan (carga de prejuicios o estereotipos, filtros en los sistemas de percepción, huella de experiencias anteriores, etc.).

### *1.3. Ejemplos de objetivos orientados al desarrollo de una actitud positiva ante el aprendizaje*

Arriesgarse voluntariamente durante las tareas de aprendizaje y uso de la lengua recurriendo a las técnicas y procedimientos vistos.

Buscar, de forma pautada, las ocasiones en las que se puede obtener retroalimentación, con el fin de confirmar o refutar las hipótesis que se formulan.

Valorar los efectos de un cambio de actitud ante el error.

Identificar los efectos positivos de un cambio de percepciones, sentimientos y actitudes hacia la lengua y la cultura meta.

Identificar, de forma pautada, las causas de las percepciones, sentimientos y actitudes negativas hacia las propuestas que se realizan desde el aula

Poner en juego las técnicas y los procedimientos sugeridos en clase para superar percepciones, sentimientos y actitudes que bloquean el proceso de aprendizaje y uso de la lengua.

Poner en juego, de forma pautada, las técnicas y los procedimientos sugeridos en el aula para superar los bloqueos que tengan su origen en actitudes o percepciones negativas hacia las actividades /propuestas de clase.

Involucrarse activamente en la identificación de los propios errores y los propios aciertos durante las tareas que se realizan dentro y fuera del aula.

Analizar las causas de su capacidad para correr riesgos.

Relacionar su actitud ante el error con sus estilos cognitivo y de aprendizaje.

#### *1.4. Ejemplos de objetivos orientados al desarrollo de la cooperación y a la creación de un clima favorable para el trabajo en grupo*

Tomar iniciativas concretas que conduzcan a establecer, mantener y reforzar relaciones de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo.

Identificar las contribuciones y aportaciones propias y las ajenas para el buen funcionamiento del grupo.

Identificar y erradicar, de forma pautada, comportamientos que puedan contribuir a la creación de conflictos o malentendidos entre los miembros del grupo clase.

Poner a disposición del grupo sus capacidades, destrezas y habilidades consciente de los beneficios que reporta al grupo de trabajo.

Animar a los compañeros a que contribuyan con sus aportaciones.

Valorar de forma explícita, en términos cualitativos, las aportaciones propias y las de los compañeros al propio progreso.

Seleccionar, durante los procesos de negociación con compañeros y profesor, las tareas que respondan no solo a las propias preferencias y tendencias, sino a las del resto de los compañeros.

Valorar cualitativamente los aspectos en los que la evaluación que realizan los compañeros del grupo clase contribuye al propio progreso.

Esforzarse por intervenir y contribuir todo lo posible en las tareas que se desarrollan en grupo.

Involucrarse paulatinamente en aspectos relativos a la gestión del aula como los siguientes: control de asistencia, recogida de trabajos, control de intervenciones, etc.

Identificar, de forma pautada, los efectos que produce la competitividad en las relaciones de grupo.

Valorar el trabajo cooperativo en grupo como forma de optimizar los recursos y como fuente de enriquecimiento personal (frente al trabajo individual).

## 2. Contenidos

- Técnicas y procedimientos para reducir la ansiedad

Hacer relajación progresiva (tensión y distensión de los músculos)

Hacer respiraciones profundas con el diafragma.

Hacer meditación (concentrarse en una imagen o un sonido con el fin de centrar los pensamientos).

Utilizar música para relajarse.

Reírse (a partir de bromas, juegos, lecturas, vídeos, etc.)

- Técnicas y procedimientos para reforzarse a sí mismo

Hacer comentarios positivos sobre uno mismo (capacidades, habilidades, seguridad, resultados, etc.).

Correr riesgos de forma prudente (adivinar significados, lanzarse a hablar con los recursos que se tienen, etc.)

Premiarse a uno mismo (por el trabajo bien hecho, por los resultados obtenidos, etc.).

- Técnicas y procedimientos para tomarse la temperatura emocional

Analizar las reacciones del cuerpo y relacionarlas con sentimientos y sensaciones (alegría, placer, ansiedad, miedo, etc.).

Llevar un diario de aprendizaje (registro de emociones, percepciones, sentimientos, etc.)

Compartir con otros los propios sentimientos, emociones y sensaciones (verbalizar, discutir, etc.).

### 3. Orientaciones metodológicas

En los documentos curriculares, sería necesario aportar especificaciones acerca de lo siguiente:

- Papeles de profesores y alumnos
- Papel de los textos y de los materiales de enseñanza
- Gestión de recursos didácticos
- Tratamiento de los errores
- Discurso del aula
- Técnicas y habilidades docentes



- Tipología de tareas

En los programas de curso, es decir, los documentos correspondientes al segundo nivel de concreción que emplean los profesores, no suelen aparecer especificaciones a los seis primeros apartados. Suele dejarse constancia documental de ellos en el primer nivel de concreción curricular o bien en otro tipo de documentos de segundo nivel de concreción, que se denominan habitualmente “guías del profesor”.

4. Procedimientos de evaluación

La evaluación del desarrollo del competencia existencia y de la capacidad de aprender solamente se puede llevar a cabo mediante procedimientos de evaluación formativa y solamente tiene sentido realizarla durante el proceso de aprendizaje. Los programas deberían incluir procedimientos como la elaboración de diarios de clase guiados, entrevistas, cuestionarios, etc.

Según Álvaro G. Santa-Cecilia (2000) los procedimientos de evaluación empleados están en relación directa con el análisis de necesidades. Los resultados de estos procedimientos deben interpretarse por parte del profesor como evaluación del propio programa y, por lo tanto, servir de base para su reflexión sobre la práctica docente y para las consiguientes modificaciones en el programa como producto. Estas consideraciones deberían compartirse con el resto del equipo docente y tener las suficientes repercusiones como para ser capaces de retroalimentar los documentos curriculares de primer nivel de concreción.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Acosta Contreras, M. (1996): *Ideas de los profesores acerca del desarrollo psicológico y de sus relaciones con la práctica educativa*. Tesis doctoral departamento de psicología evolutiva y de la educación. Universidad de Sevilla. Servicio de publicaciones Universidad de Huelva.
- Alonso Tapias, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Ames, C. y R. E. Ames (eds.) (1984): *Research on Motivation in Education*, vol. 1, Student Motivation. Academic Press, Londres.
- Arnold, J. (1999): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Atkinson, J.W. (1964): *An Introduction to Motivation*. Van Nostrand, Princeton, Nueva Jersey. En Williams, M. y Burden, R. L. (1998).
- Berlyne, D. E. (1960): *Conflict, Arousal and Curiosity*. McGraw- Hill, Nueva York.
- Brindley, G. (1989): *The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design*, en R. D. Johnson, 1989.
- Brown, H. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*. Eglewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Regents.
- Cano, A. (1996): *Affect in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1988): *Language and Problems of Knowledge*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press. En Arnold, J. (1999): Crookall, D. Y R. Oxford (1988): *Review Essay. Llanguage Learning*, 31. 1, 128-40.
- Esther Jiménez \_\_\_\_\_

Csikszentmihalyi, M. y J. Nakanura (1989): *The Dynamics of Intrinsic Motivation a Study of Adolescents*. En C. Ames y R. E. Ames (ed.): *Research on Motivation Education*, vol. 3 Goals and Cognitions. Academic Press Londres.

Dessler, G. (1979): Definición de la motivación. [www.monografias.com](http://www.monografias.com).

Dörnyei, Z. (1994): *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom*. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273-84.

- (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Dubin, F. y E. Olshtain (1986): *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Frankl, V. (1964): *Man's Search for Meaning*. Hodder and Stoughton, Londres.

Frederick H. (1965): *La teoría de los factores de Frederick, H.* [www.monografias.com](http://www.monografias.com).

García Santa-Cecilia, A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

- (1995): *El currículum de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía.

Gardner, H. M. Kornhaber y W. Wake (2000): *Inteligencia: Múltiples perspectivas*. Buenos Aires (ed.) Aique.

Gardner, M. (1998): *Inteligencias múltiples*. Barcelona.

Gardner, R.C. (1985): *Social Psychology and Language Learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, Londres.

- Graves, K. (1996): *Teachers as Course Developers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Griff, G. And Keoane, K. (2000): *Personalizing Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Goleman, D. (1997): *Inteligencia emocional*. Barcelona (ed) Kairós.
- (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona (ed) Kairós.
- Hebb, D. O. (1959, 1966): *The Organisation Of Behavior*. Wiley, Nueva York. En edición española (1958), Organización de la conducta. Debate, Madrid.
- Hilgard, E., R. L. Atkinson y R. C. Atkinson (1979): *Intoudction to Psychology*, 7ª ed., Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich (trad. esp., 1981): *Introducción a la psicología*, 6ª ed., Madrid, Morata.
- Hunt, J. McV. (1965): *Intrinsic Motivation and its Role in Psychological Development*. En D. Levine (ed.), Nebraska Symposium on Motivation, vol. 3. University of Nebraska Press, Loncoln.
- Jonson, R. K. (ed.) (1989): *The Second Language Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kelly, G. (1995): *The Psychology of Personal Constructs*. Norton, Nueva York. En edición española (1996): *Teoría de la personalidad. La psicología de constructos personales*. Troquel.
- Lepper, M.R. y M. Hoddell (1989): *Intrinsic Motivation in the Classroom*. En C. Ames y R. Ames (eds): *Research on Motivation in Education*, vol.3, Goals and Cognitions. Academic Press, Londres.
- Levi, P. (1979): *If This is a Man*. Penguin Books, Londres.

Lambert, W. (1967): *A social Psychology of Bilingualism*, The Journal of Social Issues, 23, 91-109. En Arnold, J. (1999).

Marchand, M. (1960): *La afectividad del educador*. Buenos Aires: Kapeluz, S.A.

Maslow, A. (1968): *Toward a Psychology of Being*, Nueva York, Van Nostry Reinhold (trad.) Esp., (1993): *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*, Barcelona Kairós)

Murray, H. A. (1938): *Explorations in Personality*. Oxford University Press, Nueva York.

Nunam, D. (1988a): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press.

- (1988b): *Syllabus Desing*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. (1990): *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press.

Richards, J. y T. Rodgers (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press, Madrid.

Richterich, R. (1972): *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*, Estrasburgo, Council of Europe, en García Santa- Cecilia A. (2000).

Rogers, C. (1969): *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio, Charles F. Merrill. En Arnold, J. (1999).

Schunk, D. H. (1989): *Self- efficacy Perspective on Achievement Behaviour*. Educational Psychologist, 19, 48-58.

Stephen Robbins (1996): *Factores motivacionales*. [www.monografias.com](http://www.monografias.com).

Wheldall, K. y F. Merrett (1987): *What is the Behavioural Approach to Teaching?*. En N. Hastings y J. Ackwieso (ed), *New direction Educational Psychology*, vol.2, *Behaviour and Motivation*. Falmer Press.

Williams, M. y Burden, R. L. (1998): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid. Cambridge University Press, Sucursal España.

Woods, D. (1996): *Teacher cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

Yalden, J. (1987): *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

INTERNET:

[www.galem.com](http://www.galem.com)

[www.latera.com](http://www.latera.com)

[www.palermo.edu.ar](http://www.palermo.edu.ar)

[www.seccff.org](http://www.seccff.org)

[www.unne.edu.ar](http://www.unne.edu.ar)