Creatividad, emociones y motivación: el modelo CEM *en la construcción de la ecología del aula*

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

Resumen

Buena parte de los estudios actuales sobre motivación y rendimiento se inspiran en teorías cognitivo-sociales y centran su interés en el entorno o situación de aprendizaje, pues, parece tener más sentido que tratar de provocar un cambio en el estudiante incidiendo directamente sobre los componentes personales. En este trabajo reflexionaremos sobre los tres pilares básicos que constituyen lo que hemos denominado el modelo *CEM* (creatividad, emociones y motivación) y analizaremos cómo desde estos tres ámbitos se puede incidir en el modo en el que se estructuran las relaciones interpersonales y las interacciones multidireccionales (grupo-estudiantes-profesor) para generar un clima motivacional en el aula que potencie el rendimiento en los procesos de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

1. La *ecología del aula*: los sujetos y su entorno en una comunidad de aprendizaje

Walter Doyle[1] (1977a, 1977b) identificó dos subsistemas que condicionan la vida en el aula: la *estructura de tareas académicas* y *la estructura social de participación.* La primera está representada por el conjunto de actividades que concretan el currículum; la segunda, por el sistema de normas y patrones culturales que rigen las relaciones sociales en el aula. Años más tarde, Doyle (1981) subrayaría la importancia de los factores contextuales, situacionales y sociales:

> Pero está claro que las variables contextuales, especialmente aquellas que operan dentro de los límites del aula, influyen de manera significativa sobre los procesos educativos. En suma, el énfasis sobre el contexto ha llevado a concentrar la atención sobre la competencia situacional necesaria para lograr una enseñanza de éxito, un tipo de capacidad pedagógica que ha sido frecuentemente pasada por alto (1981: 29-30).

En este trabajo dejaremos a un lado la dimensión estrictamente instructiva de la tarea docente y nos centraremos en la dinámica de interacciones que se generan entre el contexto y los significados que construyen los sujetos que se relacionan en el entorno de clase, un entorno cambiante y particular que puede potenciar o entorpecer cualquier propuesta instructiva, si no se consigue un clima apropiado. El aula se convierte de este modo, como se ha dicho alguna vez, en una auténtica "comunidad de aprendi-

1. Tratando de superar una visión fragmentaria e individualista del proceso educativo, Doyle aporta el "modelo de tareas" dentro del llamado paradigma ecológico de investigación educativa.

zaje", un verdadero laboratorio de construcción de conocimientos, donde se pasa de la teoría docente a la práctica, una práctica que habrá que intentar que sea útil, productiva, creativa y motivadora.

El aula se erige, pues, en una unidad operativa de cambios porque resulta innegable que todo cuanto se produce en ella adquiere un carácter intencional, se (mal)interpreta y se evalúa. Por este motivo pretendemos reflexionar sobre los factores que configuran la red de relaciones afectivas y emocionales que se va tejiendo en el aula hasta constituir un verdadero ecosistema, compuesto de organismos interdependientes que comparten el mismo espacio, convertido en una suerte de hábitat social singular en el que se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje fruto de la interacción de los sujetos que allí conviven y que conforman lo que podríamos llamar la *ecología del aula*.

Un principio central de la ecología es que cada organismo vivo tiene una relación permanente y continua con todos los demás elementos que componen su entorno. Por eso los seres humanos estamos diseñados genéticamente para ser sociales. En *Social Intelligence. The New Science of Human Relationships* (2006) Goleman, partiendo de descubrimientos fundados en la biología y en el estudio del cerebro, intenta comprobar si somos o no seres sociales. Y la respuesta no puede ser más clara: los seres humanos tenemos una predisposición genética hacia la empatía, la cooperación y el altruismo. En palabras de Goleman (2007: 24) "El cerebro social consiste en el conjunto de mecanismos neuronales que orquestan nuestras interacciones. La suma de los pensamientos y sentimientos que tenemos acerca de las personas con las que nos relacionamos".

Goleman (2007: 428) afirma que las grandes funciones del cerebro social, desde la relación sincrónica hasta las diferentes modalidades de la empatía, la cognición social, las habilidades de relación y la preocupación por los demás apuntan hacia dimensiones diferentes de la inteligencia social. Esta perspectiva evolutiva nos invita a revisar el papel que desempeña la inteligencia social en la taxonomía de las capacidades humanas y a reconocer que la inteligencia puede llegar a incluir habilidades no cognitivas, lo que precisamente hizo Howard Gardner con su revolucionario concepto de *inteligencias múltiples*.

En el apartado siguiente proponemos un sencillo modelo de análisis de la acción que puede servir para comprender y mejorar la práctica docente: el *modelo* CEM (creatividad, emociones y motivación), tres pilares que consideramos básicos en nuestra manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del aula, porque representan tres ámbitos de fronteras permeables cuya sinergia permite alcanzar un clima motivacional que potencia sustancialmente la implicación de los estudiantes en ese proceso.

2. Fundamentos generales del modelo *CEM*: creatividad, emociones y motivación

2.1. Creatividad: apostando por un aprendizaje significativo, constructivo y audaz

En trabajos anteriores (Iglesias Casal 1998, 1999, 2011) reflexionamos sobre los principios que configuran el concepto de creatividad y sobre los factores tanto psicológicos como sociales que la estimulan o la inhiben. También brindamos algunas sugerencias para incrementar la capacidad creativa de nuestros estudiantes intentando buscar respuestas innovadoras con el lenguaje y potenciando el desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito de la escritura. Queremos centrarnos ahora en algunas estrategias de las que se pueden servir los profesores para estimular las capacidades creativas en el aula, basándonos en la perspectiva del enfoque sociocreativo, que entiende la creatividad como una capacidad contexto dependiente. Esto significa que es situacional y relativa; es decir, el potencial creativo se activa y se modifica de acuerdo al contexto, por tanto, ninguna persona es creativa en el mismo grado y en el mismo sentido en ambientes y tiempos diferentes.

Francisco Menchén Bellón (1998) ha elaborado un interesante modelo didáctico de programación para estimular habilidades y aptitudes que predisponen a la aparición de la creatividad. Entre los objetivos generales se clasifican la *flexibilidad de pensamiento*, la *originalidad de las ideas* y la *fluidez de expresión*; entre los específicos se encuentran *desarrollar los sentidos*, *fomentar la iniciativa personal* y *estimular la imaginación*[2]. Este autor propone una serie de estrategias que puede desarrollar el profesor para incentivar el pensamiento creativo, cuya finalidad es dirigir a los estudiantes para que piensen, sientan y actúen de forma divergente:

1. Humor	- Fomentar la risa, la diversión, la alegría y las bromas. - Permitir las exageraciones, incongruencias, excentricidades, dentro de un clima distendido. - Superar el miedo al ridículo.
2. Juego	- Presentar el trabajo como un juego instructivo. Fomentar la actividad lúdica. Jugar con ideas, elementos y conceptos.
3. Relajación	- Enseñar a percibir las sensaciones del propio cuerpo. - Eliminar la tensión, la angustia o la ansiedad. -Transmitir tranquilidad, sosiego y serenidad.
4. Trabajo en equipo	- Desarrollar actitudes de respeto, comprensión y participación. - Enseñar a colaborar y cooperar en tareas, tanto intragrupal como intergrupalmente.
5. Analogías	- Crear símiles, alegorías y metáforas. Buscar asociaciones lógicas de fenómenos dispares.
6. Audición creativa	-Enseñar a desarrollar un juego mental que permita usar la información de lo que se escucha.
7. Búsqueda	- Buscar cosas que han sido hechas antes. - Crear situaciones experimentales y observar lo que sucede.
8. Discrepancias	- Interpretar las ideas de distintas formas. - Proponer lo que no es conocido.

2. El núcleo de la aportación de esta obra se basa en el modelo de estimulación de la creatividad denominado *IOE* (Imaginación, Originalidad, Expresión), elementos que responden a los tres pilares básicos de la plataforma creativa. El autor es maestro, psicólogo y pedagogo, lo que le ha permitido diseñar instrumentos rigurosamente programados, seleccionados y adaptados a las distintas áreas curriculares y a la edad de los estudiantes (de 6 a 16 años).

9. Escritura creativa	- Enseñar la habilidad de generar y comunicar ideas mediante la escritura.
10. Lectura creativa	- Enseñar a desarrollar la habilidad mental para usar la información de lo que se lee. - Generar ideas con la lectura.
11. Paradojas	- Buscar situaciones verdaderas, bajo apariencias contradictorias o absurdas. Crear ideas extrañas, opuestas a la opinión general.
12. Interdisciplinariedad	- Integrar los saberes e interrelacionar áreas de conocimientos.
13. Preguntas provocativas	- Formular preguntas sorprendentes e incitantes.
14. Tolerancia	-Admitir la ambigüedad, la complejidad, la incertidumbre. -Respetar la libertad de los demás y escuchar sus criterios.
15. Visualización	- Enseñar a expresar ideas en imágenes. Enseñar a ilustrar experiencias, pensamientos, sentimientos.

Fuente: Menchén Bellón (1998: 164-165)

Sin embargo, en nuestra opinión, estas quince estrategias propuestas no presentan la misma naturaleza. Creemos que la tolerancia, el trabajo en equipo, la relajación y la interdisciplinariedad, más que estrategias en sentido estricto, constituyen lo que podríamos llamar "factores de ecología del aula", es decir, factores que inciden en las relaciones de los sujetos entre sí y con su entorno, entendiendo por entorno el ambiente tanto físico como social que rodea al estudiante. Más allá de esta diferencia de tratamiento de las cuatro estrategias mencionadas, el modelo aportado por Menchén Bellón nos parece que brinda a los docentes una herramienta muy útil para potenciar la influencia positiva de los factores personales y sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a reforzar los vínculos de interdependencia entre los procesos cognitivos, las emociones y las actitudes de los estudiantes.

2.2. Emociones: la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje

En 1995 Daniel Goleman publica *Emotional Intelligence,* un ensayo en el que planteaba una tesis revolucionaria apoyada con el máximo rigor en los principales descubrimientos científicos: la inteligencia no sólo no se opone a las emociones, sino que coopera con ellas. Para Goleman la inteligencia emocional reúne las habilidades de autodominio, la persistencia y la capacidad de motivarse uno mismo. También le atribuye las capacidades para controlar las emociones, mantener una actitud empática, tolerar las presiones, superar las frustraciones y trabajar en equipo, todo lo cual favorece, sin duda, las posibilidades de desarrollo personal. Un año antes, también Antonio R. Damasio (1994) subrayaba la importancia de la dimensión afectiva: "(...) puesto que el cerebro no tiene más remedio que escuchar al cuerpo, los sentimientos son ganadores entre iguales. Y ya que lo que viene primero constituye un marco de referencia para lo que viene después, los sentimientos también deciden cómo funciona el resto del cerebro y de la cognición. Su repercusión es inmensa" (Damasio, 1994: 159-160).

En el ámbito académico, Goleman (2007: 352) explica que el nivel de estrés varía en función de la intensidad del reto, de modo que una intensidad muy leve promueve el desinterés y el aburrimiento. El reto adecuado, por su parte, moviliza el interés, la atención y la motivación (que, cuando alcanza su nivel óptimo, va acompañada del rendimiento y el logro cognitivo máximos). Cuando, por último, el reto supera nuestra capacidad, se intensifica el estrés que, en su caso extremo, colapsa el aprendizaje. Si el alumno aprende a gestionar más adecuadamente su ansiedad y a centrar mejor su atención aumentará su capacidad para adentrarse en su zona óptima de aprendizaje porque la eficacia cognitiva de nuestro cerebro es menor cuanto mayor es la ansiedad experimentada y la ansiedad extrema merma nuestra atención, obstaculiza la capacidad de asimilar nueva información e impide la emergencia de nuevas ideas.

Pasemos ahora a examinar brevemente de qué manera inciden los factores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. J. Arnold y H. D. Brown (2000: 26-41) adoptan dos perspectivas de análisis: la que se centra en el alumno como participante de una situación sociocultural y la que se preocupa por el alumno como individuo. Distinguen, pues, entre factores de relación y factores individuales:

A) Factores de relación

Empatía	Es el proceso de "ponerse en la piel de otra persona". No tenemos que abandonar nuestra propia forma de sentir o de comprender, ni siquiera coincidir con la posición de los demás. Se trata simplemente de apreciar la identidad de otro individuo o de otra cultura.
Las transacciones en el aula	Dentro del aula, la dimensión afectiva de las relaciones entre el alumno, el profesor y los demás alumnos puede influir enormemente en la dirección y el resultado de la experiencia. John Heron (1989: 16-17) ha establecido entre las tres modalidades: a) la modalidad jerárquica: el profesor todavía está encargado de las decisiones principales del proceso de aprendizaje; b) 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; c) la modalidad autónoma: el profesor deja a los alumnos que trabajen por sí solos, sin su intervención, lo que no significa el abandono de responsabilidades. Gran parte del trabajo que realiza el profesor 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.
Procesos interculturales	Cuando los individuos toman contacto con otra cultura pueden darse a menudo importantes trastornos emocionales. La adquisición de una lengua también puede verse afectada por el choque cultural, que se puede definir como la ansiedad debida a la desorientación creada al contactar con una nueva cultura.

B) factores individuales

Inhibición	Cuando aprendemos, tenemos que estar dispuestos a probar intuiciones respecto al idioma y a correr riesgos razonables de cometer errores. Una crítica severa y palabras humillantes pueden debilitar enormemente el ego, y cuanto más débil sea el éste, más alta será la inhibición. Por tanto, los profesores de lenguas extranjeras no deben ignorar los factores afectivos cuando establecen los principios más adecuados para la corrección de errores en una situación concreta.
Extroversión-introversión	A veces se establece una conexión errónea entre inhibición e introversión. Los extrovertidos se tipifican a menudo como personas sociables y habladoras que, por tanto, aprenden mejor los idiomas pues son más dados a participar en la clase y a buscar oportunidades para practicar. Los introvertidos, consecuentemente, se podrían considerar menos dotados para el aprendizaje de idiomas, ya que son muy reservados y se autocontrolan demasiado.
Autoestima	Está relacionada con las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía. Es un requisito fundamental para que la actividades cognitiva y afectiva tengan éxito, porque obtenemos nuestras nociones de autoestima de nuestras experiencias internas y de nuestra relación con el mundo externo. Se pueden describir tres niveles cada vez más específicos: autoestima global o general, autoestima situacional (la valoración que hacemos de nosotros mismos en situaciones concretas) y autoestima de tarea (se refiere a tareas concretas en situaciones específicas).
Estilos de aprendizaje	Los profesores pueden proporcionar directrices, restricciones y recomendaciones generales, sin embargo, dentro de cada cerebro individual algunas regiones o redes pueden responder bien a la adquisición de léxico, otras a la percepción o producción de sonidos, otras al aprendizaje académico de la gramática, y aún otras al aprendizaje mediante la interacción de conversaciones. Es preciso considerar la heterogeneidad individual de los alumnos y diversificar las actividades del aula con el fin de llegar a una mayor variedad de alumnos.
Ansiedad	Es posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje. Está asociada a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión.

El factor de la ansiedad merece un estudio más detallado pues existen pocas disciplinas en el currículo que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras: el intento de expresarse delante de los demás en un "dialecto idiosincrático"[3] inestable genera a menudo una fuerte sensación de vulnerabilidad. Además, con la aparición de métodos que se centran en la comunicación, sobre todo en una comunicación que abarca más aspectos personales como, por ejemplo, los sentimientos, crece enormemente la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro.

Rebecca L. Oxford (en Arnold, 2000: 77-86) identifica nueve factores con los que se relaciona la ansiedad ante el lenguaje, tanto individuales como relacionados con los procedimientos: *la autoestima, la tolerancia de la ambigüedad, la asunción de riesgos*, *la competitividad*, *la ansiedad social, la identidad y choque cultural, las creencias*, *las actividades y las prácticas del aula* y, finalmente, *las interacciones profesor-alumno.* La propia autora (2000:

3. Es la expresión utilizada por Corder (1971) para referirse a lo que Selinker (1969, 1972) denominaba *interlengua.*

85-86) ofrece algunas sugerencias para reducir la ansiedad dependiendo de las necesidades y de los orígenes culturales de los estudiantes:

1. Ayudar a los alumnos para que comprendan que los episodios de ansiedad ante el idioma pueden ser transitorios y no se convierten necesariamente en un problema persistente.
2. Fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos en los alumnos que han desarrollado la ansiedad como un rasgo constante, proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas.
3. Impulsar la asunción moderada de riesgos y la tolerancia de la ambigüedad en un entorno tranquilo que no sea amenazador.
4. Reducir la competitividad presente en el aula.
5. Dejar muy claras las metas de la clase y ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para conseguir esas metas.
6. Dar permiso a los alumnos para que utilicen el idioma con una actuación que no tenga que ser perfecta.
7. Animar a los alumnos a que se relajen por medio de la música, la risa o los juegos.
8. Hacer exámenes razonables con tipos de ejercicios conocidos y no ambiguos.
9. Ayudar a los alumnos de forma realista a evaluar su rendimiento.
10. Ofrecer recompensas que sean significativas para los alumnos y que contribuyan a favorecer el uso del idioma.
11. Proporcionar actividades que se dirijan a una variedad de estilos y de estrategias de aprendizaje en el aula.
12. Capacitar a los alumnos para que reconozcan los síntomas de la ansiedad e identifiquen las creencias que mantienen la ansiedad.
13. Ayudar a los alumnos a que hablen consigo mismos de forma positiva (para animarse a sí mismos) y a que realicen una "reelaboración" cognitiva de las ideas negativas o irracionales.

Nos parece esencial atender convenientemente al componente afectivo, porque no debemos olvidar que las emociones constituyen parte importante de la vida psicológica de los estudiantes e influyen poderosamente en la motivación y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por tanto, en el aprendizaje y en el rendimiento académico[4].

2.3. Motivación: hacia una concepción holística que integre aspectos cognitivos y afectivos

En términos generales, se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta. Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de analizar su influencia en el aprendizaje. En la actualidad, no obstante, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. En muchos estudios se ha concep-

4. Para profundizar en estas cuestiones *vid. Manual de motivación y emoción* coordinado por E. G. Fdez. Abascal, ed. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1995; E. G. Fernández-Abascal, *Psicología general. Motivación y emoción*, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1997; E. Pérez Córdoba y J.C. Caracuel Tubío, *Psicología de la motivación y la emoción,* ed. Kronos, Sevilla, 1997 y R. Bisquerra Alzina, *Educación emocional y bienestar*, Editorial Praxis, Barcelona, 2000.

tualizado la motivación como un conjunto de disposiciones psicológicas individuales más que como un proceso de interacción aprendiz-contenido en el contexto definido por el currículo. Sin embargo, como nos recuerdan Francisco J. García Bacete y Fernando Doménech Betoret (1997):

> Si nos trasladamos al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo debemos tener en cuenta estas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con los que interactúan.

En el campo educativo se han estudiado fundamentalmente dos tipos de emociones: la ansiedad y el estado anímico (*mood*), pero las investigaciones se han centrado en los efectos cognitivos de estas emociones sobre el rendimiento, olvidando con frecuencia los efectos motivacionales. Pekrun (1992) estudió los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas. Señala que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva. Las emociones negativas pueden repercutir básicamente de dos formas en la motivación intrínseca. En primer lugar, emociones negativas como la ansiedad, la ira, la tristeza, etc., pueden ser incompatibles con emociones positivas por lo que pueden reducir el disfrute en la tarea. En segundo lugar, puede aparecer una motivación extrínseca negativa que conduce a la no ejecución de la tarea (conducta de evitación). Una de las emociones negativas que lleva a la no ejecución es el aburrimiento, que suele llevar al estudiante a buscar otra tarea o alternativa más recompensante. Como resultado, la motivación total de la tarea decrecerá, incluso en casos de motivación extrínseca elevada. Habrá, pues, que incorporar estrategias de lucha contra el aburrimiento.

Los neurólogos han estudiado el reflejo de alerta, que se dispara cuando una información sorprendente o atractiva toma el control de la actividad neuronal. Como nos recuerda J. A. Marina (1993: 101), la percepción está dirigida por el interés y la atención es la sumisión de todo nuestro organismo a una tarea. Para Marina sólo hay dos modos de negociar la atención: introducirla dentro del círculo de la actividad motivadora o introducirla dentro del círculo de las actividades complicadas, que no se pueden hacer mecánicamente (1993: 114). Una buena estrategia, pues, consiste en plantear tareas creativas, que son activadoras, frente a otro tipo de actividades más pasivizantes; son, además, actividades multidimensionales que desarrollan la flexibilidad del pensamiento y constituyen un buen agente de socialización porque implican la participación de todos los sujetos.

Marion Willians y Robert L. Burden (1999) abordan la contribución del alumno como individuo al proceso de aprendizaje partiendo de un 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. Después amplían la perspectiva cognitiva examinando la influencia que ejercen otras personas significativas en la moti-

vación de un individuo, así como algunos aspectos del entorno de aprendizaje, adoptan, pues el enfoque del constructivismo social.

Por otro lado, cuanto mayor sea el valor que el individuo otorga a la realización de una actividad o a la implicación en ella, más motivado estará tanto para emprenderla como para mantener después el esfuerzo necesario para realizar la actividad con éxito. Con frecuencia se cree que la activación pertenece solo a las fases iniciales de la motivación, es decir, que está relacionada con el hecho de despertar el interés y convertirlo en la decisión de emprender alguna actividad. Sin embargo, también es preciso sostener la activación con el fin de que se ponga el esfuerzo necesario para completar una actividad satisfactoriamente. Un componente principal de la activación es la curiosidad y ésta se puede despertar haciendo que las tareas sean sorprendentes o discrepantes con relación a las ideas o creencias existentes. No obstante, para que resulten realmente motivadoras es necesario asegurar un nivel óptimo de activación y complejidad: si una tarea resulta demasiado compleja o incongruente, puede inducir a la confusión y provocar una respuesta de evitación.

García Bacete y Doménech Betoret (1997) realizan una propuesta de desarrollo motivacional y se centran fundamentalmente en analizar aquellas variables que desempeñan un papel más relevante en la motivación del estudiante tanto desde una perspectiva personal como contextual, así como la intervención instruccional que el profesor puede desarrollar dentro del aula para mejorar la motivación de sus alumnos, lo que redunda en un incremento del rendimiento escolar. Analizan detenidamente las variables contextuales de la motivación y su influencia en tres variables personales: *autoconcepto* (*¿Soy capaz de realizar esta tarea?*), *metas de aprendizaje* (*¿Por qué hago esta tarea?*) y *emociones* (*¿Cómo me siento al hacer esta tarea?*)[5]. La elaboración de esa propuesta instruccional va dirigida fundamentalmente hacia los tres elementos clave que integran la situación educativa: profesor, alumnos y contenido. Veamos seguidamente cómo influyen las variables contextuales en ciertas variables personales:

5. El autoconcepto es un término global que incluye todas las percepciones y concepciones que tenemos de nosotros mismos, y que producen nuestro sentimiento de identidad personal. Se ve parcialmente determinado por las relaciones sociales de las personas. Según la llamada *teoría de la comparación social* (Kynch *et al*. 1981), la concepción que tienen los alumnos de su propia habilidad como estudiantes se fundamenta, al menos en parte, en el carácter de las interacciones que se producen en el aula. Así pues, parece que estamos en cierta medida, predispuestos a compararnos con los demás y a desarrollar nuestro autoconcepto a partir de esas comparaciones y de la información que recibimos de otros. El mensaje que los profesores de idiomas debemos extraer es que es posible que los resultados más positivos provengan de los docentes que orienten sus esfuerzos simultáneamente a la mejora tanto del rendimiento académico como de la autoestima. Sin embargo, existe el peligro de exagerar el *factor de auto-complacencia* o de que la alta autoestima no resulte apropiada en aquellos casos en los que no sea realista.

VARIABLES CONTEXTUALES DE LA MOTIVACIÓN García Bacete y Doménech Betoret (1997)	
Influencia en el autoconcepto	- Importancia de las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores y compañeros), ya que, la información que el estudiante recibe de ellos le condiciona para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico. - El papel del profesor es fundamental en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes. El alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Un alumno a quien se escucha, se respeta está recibiendo mensajes positivos para su autoestima. - El papel que desempeñan los iguales también es importante porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto. - Ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto tanto en su dimensión académica como social. - La valoración que el sujeto hace de su propia competencia académica (autoeficacia), está en función de los resultados escolares que obtiene y del resultado del proceso de compararse con sus compañeros, lo que determinará sus expectativas de logro y su motivación.
Influencia en las metas de aprendizaje	Según Ames (1992) entre las variables situacionales que influyen en las metas que persiguen los alumnos, cabe destacar una serie de elementos relacionados con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase: el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, etc. Todas estas variables situacionales son agrupadas por Ames (1992), en tres dimensiones: el diseño de tareas y actividades de aprendizaje, las prácticas de evaluación y la utilización de recompensas, y la distribución de la autoridad o de la responsabilidad en la clase. Como la organización y la estructuración de la enseñanza es fundamentalmente responsabilidad del profesor, se deduce que es éste el que con su actuación instruccional determinará que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras.
Influencia en las emociones	- El tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinada fundamentalmente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido de la misma y la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su realización. - Para que el alumno se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir sentido (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales (autoconcepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero fundamentalmente depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados. - Existencia de una distancia óptima entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo contenido de aprendizaje. Si la distancia es mínima se aburre, si es excesiva el alumno se desmotiva y puede generar ansiedad.

Para aplicar esa propuesta de desarrollo motivacional, García Bacete y Doménech Betoret distinguen tres momentos en la *Situación Educativa* sobre los que se dirigirá la intervención: antes, durante y después del proceso instruccional en el aula. Como puede apreciarse en el cuadro resumen que hemos elaborado, cada uno de esos momentos presenta características instruccionales distintas, lo que requiere estrategias motivacionales también distintas:

Propuesta de Actuaciones Instruccionales para Mejorar la Motivación en el Aula (García Bacete y Doménech Betoret, 1997)	
Antes de Clase **Planificación o diseño de instrucción**	- Realizar un diagnóstico previo a la planificación del proceso instruccional para conocer las expectativas y las necesidades de los estudiantes, también sus posibilidades y limitaciones. - Planificación sistemática y rigurosa de las situaciones de enseñanza por parte del profesor. - Para que el nuevo aprendizaje resulte intrínsecamente motivador y los estudiantes se impliquen en la construcción activa de nuevos significados deben tenerse en cuenta los siguientes elementos: a) las características de los contenidos objeto de enseñanza; b) los objetivos correspondientes; c) la competencia (el nivel evolutivo y los conocimientos de partida) de los alumnos; d) los distintos enfoques metodológicos que es posible adoptar.
Durante la Clase **Clima de la clase**	- Generar un clima afectivo, estimulante y de respeto durante el proceso de instruccional en el aula. - Conectar empáticamente con los alumnos a través de una serie de técnicas o pautas de comportamiento como dirigirse a ellos por su nombre, aproximación individualizada y personal, uso del humor, que permite una mayor distensión, reconocimiento de los fallos, etc. - En toda organización social debe existir respeto entre las personas interactuantes. El profesor debe creer en el alumno y viceversa. - Estimular el aprendizaje rompiendo con la monotonía del discurso creando continuamente desequilibrios cognitivos, preguntando o generando interrogantes. - Relacionar el contenido con las experiencias de los estudiantes, con lo que conoce y le es familiar. - Presentar a los estudiantes una amplia variedad de actividades en las que se fomente la participación, el trabajo cooperativo y se utilice material didáctico diverso y atractivo.
Después de Clase Evaluación final y reflexión conjunta sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje	-Tratar de evitar o aliviar las emociones negativas como la ansiedad-estrés que aparecen en las situaciones de control o examen. Resulta muy recomendable la "evaluación criterial" que pone el acento sobre los propios logros de los alumnos/as, evitando comparaciones en torno a la norma, y que permite valorar el esfuerzo personal realizado, teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones.

Las diversas perspectivas teóricas sobre la motivación se han preocupado principalmente de la contribución que hace el alumno a la situación de aprendizaje y de la incidencia de distintas tareas en la motivación del alumno. Sin embargo, la realidad del aprendizaje de idiomas es que las tareas de aprendizaje las propone generalmente otra persona, casi siempre el profesor. Por tanto, su personalidad, su carácter y la forma en que presenta la actividad y trabaja con el alumno son factores que inciden en la motivación. Además de activar el interés para establecer fuertes condiciones motivadoras los profesores deberíamos dejar claras nuestras intenciones y asegurarnos de que son entendidas, dar a las tareas y a las actividades un sentido personal, y explicar a los alumnos con claridad que la realización de tales actividades les será de utilidad en cualquier otra situación. Asimismo, debemos ser conscientes de la importancia que tiene ayudar a los

alumnos a desarrollar un sentimiento interno de control y un sentimiento de eficacia respecto a su habilidad para realizar las tareas.

Otro aspecto esencial de la función que tiene el profesor en la motivación es el modo en el que proporciona retroalimentación (*feedback*). Debemos tener en cuenta que cualquier acción (o ausencia de acción) realizada por otra persona significativa, puede ser interpretada como una forma de retroalimentación. De este modo, se puede ofrecer retroalimentación (o interpretar que se ofrece) por medio del elogio, de cualquier comentario o acción relevante o por medio del silencio. Ésta es también un área compleja que implica un número de variables como, por ejemplo, la intención de la persona que ofrece la retroalimentación, la forma en que se ofrece y la forma de percibirla la persona que la recibe. La retroalimentación que los alumnos interpretan como informativa más que como de control aumenta su motivación hacia ciertas tareas, pues les proporciona datos que les ayudan 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 motivadora y útil. Si, por el contrario, la retroalimentación fracasa en su intento de proporcionar este tipo de información, podría tener el efecto totalmente opuesto. De forma similar, el elogio indiscriminado o el que se ofrece sólo a los que tienen buen rendimiento pueden reducir los sentimientos de autocompetencia y de autoeficacia de otros alumnos de la clase.

Finalmente, somos conscientes de que la efectividad de nuestra propuesta, al igual que la de un enfoque, un modelo, una técnica o de una simple actividad no se demuestra mediante cuestionamientos epistemológicos, sino mediante su aplicación a la praxis educativa porque el aula constituye, como decíamos al inicio, el verdadero campo de pruebas para los docentes, y los sujetos que interactúan en ella son, en última instancia, quienes demuestran si nuestras intuiciones o nuestras hipótesis iban o no por buen camino.

Bibliografía

ALONSO MONREAL, C. (1982): *Autonomía afectiva y creatividad*, Madrid: Universidad Complutense.

ALONSO MONREAL, C. (2000): *¿Qué es la creatividad?*, Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

AMES, C., (1992): «Classrooms: Goals, structure, and student motivation», *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

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

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

BANDURA, A. (1977): «Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change», *Psychological Review*, 84, 191-215.

BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar,* Barcelona: Praxis.

CORDER, S.P. (1971): «Idyosincratic dialects and error analysis», *International Review of Applied Linguistics,* 9, 149-159.
DAMASIO, A.R. (1994): *Descartes' Error*, New York: Grosset/Putnam.
DE BONO, E. (1994): *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas,* Barcelona: Paidós.
DE LA TORRE, S. (1982): *Educar en la creatividad: recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar*, Madrid: Narcea.
DOYLE, W. (1997a): «Learning the Classroom Enviroment: An Ecological Analysis», *Journal of Teacher Education,* 28 (6), 51-55.
DOYLE, W. (1997b): «Paradigms for Research on Teacher Effectiveness», en L. W. Schulman (ed.), *Review of Research in Education* 5, Itaca, Illinois: Peacook, 163-198.
DOYLE, W. (1981): «La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado», *Revista de Educación*, 277, 29-42.
GARCÍA BACETE, F.J. y F. DOMÉNECH BETORET (1997): «Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar», *Revista electrónica sobre motivación y emoción,* 1/0.
GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, Nueva York: Basic Book.
GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kaidós.
GOLEMAN, D. (2007): *La inteligencia social,* [trad. De David González Raga], Barcelona: Círculo de lectores.
IGLESIAS CASAL, I. (1998): «Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo», en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 403-410.
IGLESIAS CASAL, I. (1999): «La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE: caracterización y aplicaciones», en *Actas del X Congreso Internacional de ASELE: Nuevas Perspectivas en la enseñanza de ELE,* Cádiz, 941-954.
IGLESIAS CASAL, I. (2011): «Construir(se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa», en J. de Santiago Guervós (coord.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza aprendizaje del español L2-LE*, 439-452.
MARÍN, R. y S. DE LA TORRE (coords.) (1991): *Manual de creatividad. Aplicaciones educativas*, Barcelona: Vicens Vives.
MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora,* Barcelona: Anagrama.
MENCHÉN BELLÓN, F. (1998): *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender,* Madrid: Pirámide.
NÚÑEZ, J.C. y G. GONZÁLEZ PUMARIEGA (1996): «Motivación y aprendizaje escolar», en *Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción*, 53-72.
PEKRUN, R. (1992): «The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators», *Applied Psychology: An International Review*, 41/4, 359-376.
SELINKER, L. (1969): «Language transfer», *General Linguistics,* 9, 67-92.
SELINKER, L. (1972): «Interlanguage», *IRAL,* X, 2, 209-231.
WILLIAMS, M. y R.L. BURDEN (1999): *Psicología para profesores de idiomas,* Cambridge University Press, [edición inglesa de 1997].