Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 183-198

El factor afectivo y la motivación en el proceso de la enseñanza del español: el profesor en el aula, el tratamiento de los manuales y la creación de materiales para facilitar el aprendizaje

Patricia de la Cavada Fernández-Coronado
Universidad Complutense y Escuela Oficial de Idiomas

1. Introducción

A lo largo de la historia, en el proceso de aprendizaje el alumno aparecía como un mero receptor de conocimientos al que instruía el profesor. Howard Gardner con la *Teoría de las inteligencias múltiples* (1983), expandió el camino para focalizar la atención en el alumno y señalar las necesidades en función de las formas diferentes de aprendizaje que tenía cada tipo de inteligencia.

Hoy en día todos aceptamos que en cualquier proceso de aprendizaje, adquiere un importante valor el componente afectivo. Estudios recientes han demostrado que en el aprendizaje de lenguas considerar al aprendiente como ser emocional es de vital importancia.

Cuando aprendemos una lengua extranjera, intervienen una serie de factores de motivación, afecto, interés, que hacen que dicho aprendizaje sea efectivo o no. De ahí que los estudios sobre el componente emocional en el aula hayan proliferado en los últimos años.

La afectividad en el aula adquiere, en el caso de nuestro idioma (aunque debería desarrollarse en cualquier tipo de clase, materia, contexto educativo, dada su demostrada efectividad), una importancia crucial. En muchas ocasiones, su adaptación, integración y aprendizaje dependerán tanto (o más) de nuestra labor social, como de nuestra labor como docentes.

Desde el punto de vista del aprendizaje afectivo de idiomas, J. Arnold señala que «ser es tan importante como hacer, un buen profesor de idiomas sabe y hace

EXEMPLAR AUTORA USC

pero esencialmente es». Esto no significa que los profesores de idiomas ya no necesiten, por ejemplo, un buen dominio del idioma que enseñan o una formación apropiada respecto a la metodología de la enseñanza. Significa que estas destrezas serán mucho más eficaces si los profesores también se preocupan por su propia inteligencia emocional, pues esto puede resultar muy ventajoso para el proceso de aprendizaje de idiomas desde el punto de vista del alumno.

La elaboración de materiales y la buena selección de un manual pueden facilitar, sin lugar a dudas, este factor tan importante en el aula de ELE.

2. Factor afectivo y motivación en el proceso de la enseñanza del español

2.1. De la Teoría de las *inteligencias múltiples* a la inteligencia emocional

A principios de los años 80, Howard Gardner con la *Teoría de las inteligencias múltiples* (1983), cambió el concepto que hasta entonces se tenía de la educación y de la inteligencia, al señalar los diferentes tipos de inteligencias entre las que se encontraban la interpersonal y la intrapersonal.

Estos tipos de inteligencia le dieron una mayor relevancia a la atención y consideración de las emociones en las aulas. Este inicio abrió camino a Daniel Goleman (1996) que con su libro *Inteligencia Emocional* expandió las propuestas que desde 1990 trataban de difundir John Mayer y Peter Salovey con la intención de reinventar un planteamiento educativo constructivista lleno de carencias.

Estos autores señalaron que la Inteligencia Emocional era la capacidad que tenía una persona para identificar y desarrollar tanto sus emociones como las de otras personas, y que permitía modificar el pensamiento y la manera de actuar de los demás a partir de esa información. En 1997, Mayer y Salovey (Dueñas, 2002) reformularon su definición anterior para proponer que la Inteligencia Emocional conlleva la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, así como el poder acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento, lo que posibilita conocer, comprender y regular las emociones, lo que promueve el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, citados en Dueñas, 2002), planteándose la posibilidad de su educación.

Esta propuesta vino a cuestionar los modelos educativos que hasta finales del siglo xx insistieron en la construcción que priorizaba los aspectos intelectuales y académicos sobre los emocionales y sociales, que se consideraban pertenecientes al ámbito privado del individuo (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Hoy en día, somos conscientes de que la razón y la emoción existen de manera conjunta en el individuo y que es a partir de la necesidad o interés del mismo

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

por adquirir ciertos conocimientos, que las emociones y sentimientos influyen en el proceso, evidenciando que todo lo que hacemos, pensamos, imaginamos o recordamos, es posible porque las partes emocional y racional del cerebro trabajan conjuntamente, mostrando dependencia la una de la otra (Martínez, 2009).

Es así como a partir de las propuestas de Mayer y Slovey (1990) con los aportes de Gardner (1995) y Goleman (1996), se inició una ruptura con el planteamiento pedagógico anterior, y se comenzó a dar importancia a las emociones y a constituir una nueva enseñanza basada en la cognición y en la emoción como un todo integral que nos permita alcanzar un aprendizaje efectivo.

2.2. Concepto de afectividad o factor afectivo

El factor afectivo, la dimensión afectiva, el factor o componente emocional o afectividad, es algo que ha comenzado a tenerse en cuenta en los últimos años en las clases de idiomas y, dada su indudable influencia en el éxito a la hora de aprender, se ha convertido en uno de los temas preferidos como objeto de estudio por parte del profesorado. Pero ¿qué es o cómo podríamos definir este concepto?

Si atendemos a la definición del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, la afectividad se define como:

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

Una de las grandes expertas en afectividad, Jane Arnold, en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (2000) incluye «los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta [...] un amplio espectro de factores [...] que influyen en el aprendizaje de idiomas».

La afectividad también aparece en el *Marco común europeo de referencia de las lenguas*, que contempla la «competencia existencial», que hace referencia a las características individuales y a los rasgos de personalidad, así como una interacción social con otras personas. Esto viene a englobar las actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilo cognitivo y otros factores personales.

No obstante, hay autores que no aceptan el término de «afectividad» como algo que englobe emociones negativas: así, Dolores Soler-Espiauba señala «...que los términos «afectividad» y «afectivo» no se correspondían exactamente con lo que yo deseaba transmitir. La familia de palabras compuesta por el afecto, la afec-

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tividad, afectuoso o afectivo vehicula un contenido semántico muy positivo, muy cerca de la zona sensible que llamamos corazón. No podemos englobar sentimientos como la ansiedad, el miedo o la inseguridad, cuyas consecuencias son negativas tanto en el aula de 2/L como en la vida de cualquier individuo, en el área de la afectividad», término que sustituye por «factores emocionales». Aunque podamos estar de acuerdo con la matización de la autora, aceptamos los términos como sinónimos en el planteamiento de este artículo por la aceptación generalizada de las definiciones que recogen esos sentimientos, ya sean positivos o negativos, bajo el término de «afectividad».

Anteriormente, la variable cognitiva había acaparado todos los estudios e investigaciones, pero gradualmente la afectividad ha ido adquiriendo un papel imprescindible en las aulas dada su demostrada efectividad. La importancia que se le ha ido otorgando a la afectividad no exime de tener que seguir prestando atención a todos los factores necesarios para aprender una lengua. Como señala J. Arnold (2000:19):

> La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.

Como seres humanos, sociales y emocionales, es evidente que atender y promover el interés por esas necesidades, no solo tiene resultados positivos en el aula de idiomas, sino en cualquier clase y en cualquier aspecto o estadio de la vida.

En muchos contextos de inmersión, como sucede en la Escuela Oficial de Idiomas, el estudiante no solo aprende y se enfrenta a una lengua nueva por placer, muchas veces lo hace por necesidad. En esta situación, el estudiante es, a su vez, un inmigrante que encuentra en la clase de idiomas un apoyo ante el desamparo de un mundo nuevo en el que debe empezar una vida de cero, y busca en la clase de español las herramientas para poder abordar todos los problemas que puede encontrarse en su vida. En estas situaciones en las que los estudiantes no solo quieren aprender una lengua, sino que la necesitan para cubrir las necesidades más básicas en una sociedad, prestar atención al factor afectivo se convierte en un reclamo imposible de ignorar porque el aprendizaje de la lengua supone el motor principal de una supervivencia.

Parece evidente que la atención de emociones positivas no puede seguir fuera de la enseñanza. En esta línea Goleman (1996) afirma:

> (...) las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> solucionar problemas, etc., y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. Y en la medida en que estemos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos o incluso por un grado óptimo de ansiedad se convierten en excelentes estímulos para el logro. (p. 97).

2.3. Motivación

Según afirma Howard Gardner, la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras es definida como «el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo» (Gardner, 1985: 10).

Aunque la motivación no siempre es el placer de aprender un idioma, y en muchos casos puede ser la necesidad el mayor motor del sentimiento de motivación, está constatado que la efectividad del aprendizaje de un idioma produce una gran satisfacción y una motivación por seguir comunicándose y aprendiendo. Es por ello que, en los niveles bajos, al ser conscientes de su aprendizaje y evolución de manera más fehaciente, la motivación para continuar suele ser mucho mayor. Una vez superados los estadios iniciales y conseguido el propósito de la comunicación, son muchos los estudiantes que abandonan porque no son capaces de superar la barrera del esfuerzo que les provoca perfeccionar el aprendizaje y al no poder ver su evolución de manera tan palpable, se desaniman y lo dejan. La motivación, por supuesto, no es algo definitivo ni lineal. Puede aparecer y desaparecer y nuestro trabajo como docentes es tratar de crear factores que la fomenten e intentar mantenerla viva.

Todos, a lo largo de nuestro aprendizaje hemos experimentado la motivación y desmotivación con determinadas materias y en contextos variados. Las causas son múltiples y nuestro papel como docentes es intentar conseguir, en la medida de lo posible, que los estudiantes se encuentren interesados y motivados.

Como afirma Chomsky en Arnold (2000: 30): «La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material».

2.3.1. Tipos de motivación

Gardner y Lambert (en Arnold, 2000: 30) consideraban que la motivación estaba dividida en dos orientaciones muy generales: motivación integradora y motivación instrumental. La primera se refiere a un deseo de aprender el idioma con el fin de relacionarse con la cultura de la lengua meta e incluso formar parte de

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ella; el segundo tipo de motivación tiene que ver con motivos prácticos para aprender un idioma (por ejemplo, conseguir una determinada nota en un examen). Una motivación no necesariamente es mejor o más efectiva que la otra.

La clasificación más frecuente que encontramos divide la motivación en tres tipos: motivación extrínseca, intrínseca y amotivación:

- La motivación extrínseca tiene como objetivo conseguir una recompensa o evitar un castigo; se trata de algo externo a la propia actividad de aprendizaje.
- La motivación intrínseca, por su parte, supone que la recompensa se encuentra en la propia experiencia de aprendizaje. Como afirman Deci y Ryan (en Arnold 2000: 31) «la motivación intrínseca resulta evidente siempre que la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potencien el aprendizaje». Es decir, cuando un alumno quiere aprender por realización personal, su propio interés o curiosidad, nos encontramos ante una motivación intrínseca.
- La amotivación es la ausencia de motivación y uno de los objetivos a los que tenemos que enfrentarnos como docentes. Dado que la motivación no es algo inamovible, podemos generar un cambio si promovemos variaciones en el estudiante.

Por su parte, el investigador canadiense R. Vallerand (1997), se basó en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan para plantear posteriormente tres tipos de motivación intrínseca (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006: 11):

- Motivación intrínseca hacia el conocimiento: el individuo realiza la actividad por el puro placer y la satisfacción que experimenta mientras intenta aprender.

- Motivación intrínseca hacia la ejecución: el individuo realiza la actividad porque quiere ser mejor y superarse así mismo.

- Motivación intrínseca hacia la estimulación: el individuo realiza la actividad porque experimenta sensaciones agradables.

2.3.2. Cómo favorecer la motivación

Rebecca L. Oxford (en Arnold, 2000: 85-86) nos ofrece las siguientes pautas para favorecer la motivación dentro del aula:

a) Fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos [...], proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas.
b) Dejar muy claras las metas de la clase y ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para conseguir esas metas.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

c) Animar a los alumnos a que se relajen por medio de la música, la risa o los juegos.
d) Ayudar a los alumnos de forma realista a evaluar su rendimiento.
e) Ofrecer recompensas que sean significativas para los alumnos y que contribuyan a favorecer el uso del idioma.
f) Proporcionar actividades que se dirijan a una variedad de estilos y estrategias de aprendizaje en el aula.

Pero a veces olvidamos uno de los factores clave para que el alumno esté motivado: la motivación del profesor. Resulta imposible motivar a los demás si uno mismo no se encuentra con esa motivación que le lleve a contagiar a los aprendientes mediante estas pautas o la sinergia de la motivación en sí misma. Como explican Williams y Burden (1999: 141-146), una de las labores principales que desempeña un profesor motivado es animar a sus alumnos a que despierten su interés y curiosidad, a través de actitudes positivas y optimistas hacia el objeto de aprendizaje: la lengua y la cultura meta. Con el fin de lograr este objetivo, un docente debe llevar al aula una amplia gama de propuestas didácticas que sean significativas y auténticas; es decir, que conecten con la realidad personal de los alumnos y que sean adecuadas dependiendo de los diferentes estilos de aprendizaje (en Mena Benet, 2013). Por ello, debemos analizar y reflexionar profundamente sobre el papel del profesor en el siguiente punto.

3. El profesor en el aula

Millet (en Arnold, 2000: 22) señala que «cuando los profesores se centran en el aprendizaje de sus alumnos comienzan a darse cuenta de que, si quieren mejorar su enseñanza y ser más conscientes del aprendizaje, al final tienen que trabajar en sí mismos».

Los estilos educativos son «el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que mantienen los profesores respecto a la educación de sus alumnos.

Magaz y García (1998) tratan del perfil de los estilos educativos. Según estos investigadores, los cuatro estilos que se derivan de los perfiles son:

- *Educación asertiva*: Demuestra afecto, control, sensibilidad hacia las necesidades del alumno reconociéndolo como ser diferenciado y único (aceptación incondicional). Plantea normas claras, con firme seguimiento en el uso de mandatos, refuerzo positivo y negativo si es necesario.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estimulación de la independencia con responsabilidad. Comunicación abierta y bidireccional. Se fomenta un proceso de control externo (normas) y de control interno (valores interiorizados).

- *Educación punitiva*: Es equivalente al estilo o educación autoritaria, en el modelo de Palacios y Moreno (1994), son quienes piensan que los alumnos tienen la obligación de obedecerles y hacer lo que se les manda cuándo y cómo ellos dicen; estos docentes se violentan e incomodan cuando los alumnos no actúan conforme a sus instrucciones y mandatos; manifiestan satisfacción cuando sí cumplen sus órdenes.
- *Educación inhibicionista*: Corresponde a los docentes que piensan y creen que los alumnos deben resolver sus problemas solos para que aprendan lo que es realmente la vida. Se enfadan o sienten preocupación cuando los alumnos les piden ayuda; por lo general, prestan poca atención a las conductas y no elogian ni reconocen los éxitos, el esfuerzo y logros que alcanzan los alumnos.
- *Educación sobreprotectora*: Este estilo se caracteriza por que los docentes piensan que son los responsables de lo que se les ocurre a los alumnos; por lo tanto, procuran satisfacerlos en todo lo posible, ya que este es el modo de conseguir que los alumnos no sufran; justifican su actitud acudiendo a la poca experiencia del joven diciendo y argumentando que no sabe o no puede. Se preocupan excesivamente por los alumnos, inhibiendo su capacidad e impidiendo que estos realicen las cosas por sí mismos aunque en realidad puedan hacerlo.

❖ *El papel del docente*

Es difícil definir cuáles son las funciones principales que se esperan de un profesor de idiomas.

El Instituto Cervantes nos ofrece una guía con las siguientes competencias clave del profesorado de lenguas:

a) Organizar situaciones de aprendizaje: el docente debe analizar las necesidades de los estudiantes, planificar y gestionar las actividades del aula y favorecer el uso de la lengua y la reflexión sobre la misma.

b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno: el profesor debe intentar ayudar al alumno a formar parte de la evaluación, usar herramientas de evaluación y asegurar una evaluación de calidad.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje: garantizar que el estudiante forma parte de su proceso de aprendizaje, marca sus objetivos y utiliza sus herramientas.

d) Facilitar la comunicación intercultural: ayudar a que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución: reflexionar sobre el papel del profesorado y la práctica docente, formarse y participar activamente en la docencia.

f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo: gestionar sus propias emociones, implicarse en la inteligencia personal de los alumnos.

g) Participar activamente en la institución: conocer la institución, integrarse en ella, trabajar en equipo e implicarse en el funcionamiento del centro.

h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo: aprovechar el potencial de las TIC, asesorar al alumno para que las utilice en su aprendizaje, desarrollar su propia competencia digital, etc.

Sea cual sea el tipo de docente con el que podamos sentirnos identificados, dada la clasificación anterior de los tipos de educación, el docente juega un papel imprescindible dentro del aprendizaje y la motivación del estudiante. Obviamente, no podemos poner el peso de los resultados, de la amotivación o de cualquier tipo de fracaso escolar en el docente, sino en un fracaso del sistema, del entorno, de la falta de conocimientos, recursos o interés a nivel social, familiar, académico y, como parte del conjunto educativo, a veces también del docente. Pero es cierto que a un profesor se le exigen ciertos parámetros o requisitos que nos esforzamos por cumplir y superar sobradamente, y olvidamos en ocasiones plantearnos qué nos ha llevado a trabajar en un aula.

Me gustaría que reflexionáramos cómo docentes sobre los siguientes aspectos:

- MOTIVACIÓN: Nuestra motivación como docentes es algo primordial para que el estudiante se sienta motivado... La mejor manera de enseñar es con los actos, y solo a veces con las palabras. Somos lo que hacemos.
- OBJETIVOS INDIVIDUALES: Como docentes necesitamos marcarnos objetivos individuales que vayamos superando cada día y nos motive ante esos días tan difíciles, que también existen, dentro del aula.
- OBJETIVOS DE CLASE: La clase tiene que ser un conjunto cohesionado y con unos objetivos en común que abarquen la mayor parte de las metas individuales de cada miembro del grupo y nos lleve a un reto común.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- RETOS: Un profesor también merece marcarse unos retos, unos objetivos o sueños y visualizar cómo se ve en unos años, cómo se veía hace unos años y reconocer (y solucionar en caso negativo), si está en el lugar donde quiere o le gustaría estar. El reto también pueden valorarlo los estudiantes respecto a su visión sobre ellos mismos.
  Como conjunto podemos imaginar la evolución de cada estudiante y plantearnos si podemos ayudarlos a que en un tiempo ellos cumplan sus objetivos, y con nuestra ayuda, lleguen a donde quieran llegar.
- ESTRATEGIAS: Debemos pensar en estrategias de aprendizaje que les permitan tener un proceso satisfactorio y poner en práctica recursos que atiendan factores emocionales que les doten de herramientas más eficientes para aprender a seguir motivados.

Siguiendo los resultados obtenidos por diferentes análisis realizados en el aula (cuestionarios anuales, evaluaciones al profesor, análisis e investigaciones del doctorado y el estudio realizado en la EOI de Alicante sobre *El dibujo pedagógico como medio de análisis de identidades conectadas con una lengua y cultura extranjeras,* presente en las actas de este congreso) consideramos que es indispensable:

- Que los docentes tratemos de conocer al alumnado y sus inteligencias múltiples para intentar desarrollarlas.
- Favorecer el trabajo cooperativo en grupos y mantenernos en el plano de ayudante y supervisor.
- Reflexionar sobre las clases, escuchar a los alumnos, pedir evaluaciones, dejar que elijan y decidan.
- Escuchar sus necesidades: aprender de ellos. Enseñar aprendiendo.
- Favorecer la individualización, la atención individualizada por mucho que se trabaje en grupo, la atención a las necesidades de cada persona y nunca olvidar que trabajamos con seres humanos cargados de emociones y circunstancias vitales y personales variadas y, en ocasiones, difíciles.
- Crear alumnos autónomos y conscientes de su aprendizaje... solo así verán su evolución y se sentirán satisfechos con el progreso.
- Usar nuevas estrategias: evaluación lúdica (*kahoot, mentimeter* etc.), clases invertidas, salidas prácticas. Si no nos adaptamos a las herramientas y los avances que nos ofrecen las tecnologías y los medios de los que disponemos, no podremos captar su atención real respecto a sus intereses.

EXEMPLAR AUTORVA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Recordar que los protagonistas son ellos y hacer que se sientan protagonistas los hará sentirse y aprender mejor. A todos nos gusta que nos escuchen, atiendan y presten atención.
- Dar herramientas de contacto constante con el grupo (Edmodo, Facebook, grupo de WhatsApp), así, en el proceso, el sentido de pertenencia a un grupo, los ayudará a pedir ayuda, no caer ni desmotivarse, y de esta manera, evitar el abandono.
- Y, sobre todo, disfrutar y ser feliz en clase. Todos como alumnos sabemos lo aburrida que puede ser una clase, pero si el profesor disfruta, es raro que el alumno no lo haga.
  Cuando enseñar es un arte... aprender es un placer

4. El tratamiento de los manuales y la creación de materiales para facilitar el aprendizaje

Lo primero que nos planteamos en esa gestión que debemos hacer como docentes, es el material que se va a utilizar en el aula.

Si usamos un libro de texto, debería utilizarse como mero instrumento y no como programas curriculares ni como centro del curso. Hay que tener presente que el libro de texto es un instrumento más al servicio de los objetivos concretos de aprendizaje y que terminar un libro en clase o no terminarlo no equivale a haber conseguido esos objetivos. El libro de texto es un instrumento útil, es un apoyo que da seguridad a los alumnos y es una ayuda inestimable para los profesores, pero ningún libro de texto se adapta totalmente a todos los grupos de clase posibles y, aun en el caso de que se trabaje con el que cumple todos los criterios, siempre será necesario adaptarlo, completarlo, actualizarlo y tener cierta autonomía respecto a él. Por ello hay que tener en cuenta una serie de premisas antes de elegir los libros de texto:

- Conocer las características psicoevolutivas y escolares, los intereses y necesidades del grupo destinatario. Aunque el libro se elija con antelación, sin conocer el grupo concreto, sí se puede saber el tipo de alumnado (edad, procedencia, intereses generacionales, características socioculturales, etc.) que se concretarán luego en cada grupo.
- Tener claro el enfoque metodológico, los objetivos y los contenidos. Los objetivos y contenidos deberían dar respuesta a los intereses de los alumnos.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

❖ *Criterios para elegir manuales:*

El libro elegido debe responder lo más posible al programa y atender a los intereses de un público próximo a nuestros destinatarios. En general, los manuales presentan índices desarrollados donde se pueden observar qué objetivos se trabajan y en qué temas o tareas se desarrollan. De esta forma podemos encontrar aquellos que se acercan más a cada una de las situaciones escolares.

El aprendizaje se basará en tareas diseñadas a partir de los objetivos específicos, en la realización de las cuales el alumnado deberá adquirir unos conocimientos formales (desglosados en el apartado de competencia gramatical y léxico-semántica), aprender a utilizar unos procedimientos discursivos (desarrollados en la competencia pragmática y funcional) y unas estrategias de planificación, ejecución, control y reparación. Todo ello permitirá al alumnado comprender y producir textos ajustados a las situaciones de comunicación.

❖ *Aplicación en el aula:*

Uno de los criterios para escoger un manual, es que el profesor se sienta cómodo con él y le permita flexibilizar contenidos, sacarle el máximo provecho, trabajar todos los aspectos necesarios en cuanto a contenidos y a nivel emocional. Poder crear material propio a partir del mismo favorece la adaptación del manual al grupo y resulta absolutamente motivador.

A partir de la investigación realizada por Teresa Benet en 2013, *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación,* a lo largo de los cursos hemos ido analizando y usando el material analizado en su estudio. Por limitación espacial, no podemos reflejar los resultados y análisis de otros manuales y nos centraremos en el mejor valorado tras probar múltiples manuales: *Agencia ELE 3* (nivel B1):

- Trabaja todos los tipos de inteligencia:
- Visual: a través de todas las imágenes y los cómics.
- Interpersonal: fomenta el trabajo cooperativo y facilita el protagonismo del alumno.
- Inteligencia lógico-matemática: ejercicios de agrupar palabras, de lógica, de conclusiones.
- Cinética: contar cuentos, moverse por la clase, trabajar en movimiento, adivinar actuando o con gestos.
- Lingüística: escribir cuentos, leer todo tipo de textos, etc.
- Musical: temática con posibilidad de trabajar canciones.
- Naturalista: tratamiento de temas relacionado con este tipo de inteligencia.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Existencial: autoconocimiento profundo, tratamiento de temas universales.
- Intrapersonal: expresión de emociones, conocimiento de uno mismo… Aumento de autoestima, creación de vínculo con el grupo.
- Favorece el aprendizaje cooperativo y el buen ambiente.
- Facilita la autonomía y les ayuda a ser más conscientes de su aprendizaje.
- Dispone de material *online* y recursos audiovisuales para reforzar contenidos y hacer el material más atractivo y motivador.
- Posibilita la creación de material (libro de cuentos, vídeos, análisis de trayectorias, juegos, etc.)
- Presenta situaciones reales y útiles de la vida diaria contextualizadas.
- Trabaja el factor afectivo y la motivación (ejercicios prácticos para la vida, conocimiento de uno mismo y de los compañeros).

Armstrong considera necesario que los estudiantes tengan momentos de autonomía a lo largo de la jornada de clases. Para ello, propone vincular el contenido de la clase con la vida de los alumnos, estableciendo relaciones con sus vivencias y sentimientos, y darles la posibilidad de compartirlas; ofrecer opciones y dar al alumno la oportunidad de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje; ayudarles a fijarse objetivos a corto o a largo plazo sobre su vida o sus estudios; hacer del aula un lugar donde se comparten las emociones y sentimientos, dando lugar a que ello ocurra.

Los estudiantes argumentan que este manual facilita el cumplimiento de todos esos objetivos: se sienten autónomos y seguros en un espacio en que comparten con sus compañeros sentimientos, sensaciones y situaciones reales de comunicación.

Arnold (1999) señala la importancia de la implicación personal como motor del aprendizaje en la clase de idiomas. Esta surge de una enseñanza significativa, en la cual aquello que se aprende se relaciona personalmente con el alumno y tiene un significado para él, haciéndose necesario un factor de disfrute en el proceso. En este sentido, la teoría de las inteligencias múltiples (IIMM) en la enseñanza de ELE tendría bastante que aportar, ya que permitiría llegar a estas áreas significativas.

Cuanto más completo sea el material, más nos facilitará la labor como docentes para poder adaptarlo a las necesidades, realidad vital y contexto del grupo, así como a cada uno de los miembros del mismo. Los materiales han avanzado significativamente respecto a los antiguos manuales y nos permiten un tratamiento mucho más profundo y satisfactorio de las necesidades de los aprendientes en el aula de ELE.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. Conclusiones

Este artículo trata de poner de manifiesto los elementos claves que confluyen en el aula de ELE entre los que nos encontramos los estudiantes y los docentes, con unos materiales elegidos, adaptados o creados, como un conjunto de realidades vitales cargadas de emociones de las que no nos podemos despojar al entrar en clase de español. Por ello, investigar sobre cómo trabajar las emociones y sacar lo mejor de cada estudiante, favoreciendo así su desarrollo lingüístico y personal, se ha convertido en uno de mis objetivos prioritarios como docente.

En nuestro camino académico y formativo, hemos sufrido un sistema educativo carente de cualquier tipo de emoción, y por suerte, hoy en día tenemos la oportunidad de cambiar nuestra metodología, nuestras aulas, a nuestros alumnos y a nosotros mismos.

El esfuerzo del alumno se relativiza cuando va acompañado del interés del profesor por mejorar, analizarse, formarse y trabajar para realizar con eficiencia su papel como docente y facilitar al alumno un aprendizaje efectivo basado en la cooperación y la individualización.

Hemos de atender, escuchar, analizar las necesidades de nuestros alumnos y reflexionar cada día sobre nuestro papel en el aula y nuestra capacidad de superarnos cada día.

Si promovemos un buen ambiente, la cooperación y ayuda dentro de clase, ayudaremos a crear emociones positivas y un aprendizaje más efectivo.

Ante todo, no debemos olvidar que como dice Stevick (en Arnold, 1994):

El éxito al aprender, como experiencia significativa, depende menos de los materiales, los contenidos y las técnicas que de lo que ocurre en el interior de las personas, en su mundo afectivo y entre ellas dentro del aula.

Referencias bibliográficas

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

ARNOLD, J. (2006). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

CHOMSKY, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica.

COHEN,L. y MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. (Francisco Agudo, trad.). Madrid: Editorial La Muralla (Obra original publicada en 1989).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DECI, E.; RYAN, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health, *Canadian Psychology,* 49(3).

DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGRAW-HILL.

DUEÑAS, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*, Educación*, XXI(5). Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf

FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y RUIZ, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación*, Education & Psychology*. www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2008_Inteligencia_Emocional_Educacion.pdf

FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*, Revista Iberoamericana en Educación*. Disponible en: https://rieoei.org/historico/deloslectores/326Berrocal.pdf

GARCÍA, P. (2008). *Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas,* en I. Ballano (coord.) I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante. Bilbao: U. Deusto, pp. 35-42.

GARCÍA RETANA, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje, *Educación*, 36(1). Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf

GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Great Britain: Edward Arnold. Disponible en: http://publish.uwo.ca/~gardner/

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara (ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia.

GONZÁLEZ, P. y VILLARRUBIA, M. (2011). La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2*, Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester. Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf

HERNÁNDEZ ROJAS, B. (2004). Sobre la afectividad y la enseñanza de lenguas extranjeras. Disponible en: http://relinguistica.azc.uam.mx/no001/

MARTÍNEZ, J. D. (2004). *Aprendizaje de una lengua extranjera. Incidencia de los procesos atencionales y motivacionales*. Badajoz: @becedario.

MENA, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. Máster en Español como Lengua Extranjera (IV Edición), Universidad de Oviedo, Oviedo.

PRADA, E. (1991). Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera*, Revista española de lingüística aplicada*, 7, pp. 137-148. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959752

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PUJANTE, A. L. (1979). *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca; Instituto de Ciencias de la Educación.

RONCEL, V. M. (2008). Autoconcepto, ansiedad y motivación en el aula de idiomas. *MarcoELE, Revista de didáctica de español lengua extranjera*, 7. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf

SILES ARTÉS, J. (1990). *Hacia una integración total en la clase de lengua extranjera*. II Congreso, ASELE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0291.pdf

SOLER- ESPIAUBA, D. (2009). Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural, *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*.

VV. AA. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjera*. Instituto Cervantes. Disponible en: https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

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

EXEMPLAR AUTORVA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA