VISIÓN Y MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

Alberto Rodríguez-Lifante
Universidad de Alicante

RESUMEN

En el presente artículo exploramos el universo de la afectividad desde la visión del profesorado de ELE. Como punto de partida, nos centramos en las investigaciones sobre el tema para abordar más tarde, a través de diversas actividades de reflexión, cuál es el papel que posee la dimensión afectiva del profesorado en su formación y en su práctica docente. En este sentido, como guía, cabe preguntarnos si es relevante reflexionar sobre nuestro *yo* docente actual y *yo* ideal, si este proceso de introspección puede mejorar nuestra práctica docente y automotivarnos o de qué modo nuestras creencias están estrechamente relacionadas con lo que hacemos en el aula. En este sentido, pretendemos alcanzar un doble objetivo: por un lado, sensibilizar al profesorado de la importancia del desarrollo de su competencia existencial en el día a día del aula y, por otro, ofrecerle un marco teórico-práctico de autorreflexión para la mejora de su formación en la enseñanza de español. Al finalizar, proponemos reflexiones finales para que el profesorado pueda conectar su mundo afectivo con el de su alumnado.

PALABRAS CLAVE

Dimensión afectiva del aprendizaje, visión, motivación, Español como Lengua Extranjera (ELE), profesorado de idiomas.

ABSTRACT

This paper explores the universe of the affectivity from the perspective of the Spanish teachers. A first review of the studies on the topic will allow reviewing, a through several reflecting activities, which is its role in their training and teaching practice. In that sense, as a guide, it is necessary to wonder whether is relevant reflecting about our current teaching *self* and ideal *self*, whether this process of introspection might improve our teaching and self-motivate or whether our beliefs are connected to what we do in class. Furthermore, there are two main aims: make teachers aware of the relevance of developing their existential competence in their classroom practices and providing them with a theoretical-practical self-reflective framework to improve their formative process of teaching Spanish a Foreign Language. Lastly, we propose final reflections about how teachers can link their affective world with that of their students.

KEY WORDS

Affective dimension of learning, vision, motivation, Spanish as a Foreign Language (SFL), language teachers.

1. Un caso real: la historia de María

Comenzaremos con la historia de María, una profesora de español que enseñaba en un centro de lenguas para extranjeros. En sus primeros años como docente, era alegre y sentía curiosidad por todo lo que la rodeaba. Acudía con ganas al aula cada día. Empatizaba con el alumnado de manera natural y veía cada dificultad como una posibilidad para aprender y mejorar su práctica docente. Y, en definitiva, soñaba con cambiar, al menos un poco, la vida de sus alumnos a través del español.

En sus sueños, aprendía más de sus alumnos de los que les enseñaba. En ellos, disfrutaba con la misma intensidad con la que le habían hecho disfrutar sus profesores y se convertía en una profesora memorable. Y era valorada profesionalmente por sus colegas, familiares y amigos más cercanos.

Ahora bien, la realidad con la que se encontraba cada día era algo diferente. Mostraba interés por todos los temas, pero a veces algunos de ellos no tenían el efecto deseado en su alumnado. Planificaba las clases y tenía en cuenta las características individuales de su alumnado, pero no dejaba de preguntarse por qué no siempre funcionaban. No dejaba de formarse y de estar actualizada asistiendo a encuentros donde intercambiaba ideas, pero sentía que le faltaba algo en esos eventos. No obstante, tenía muchas ideas que quería llevar al aula y compartir con sus colegas en su centro, pero no encontraba el tiempo ni, a veces, el clima motivador necesario para poder desarrollarlas.

Como vemos, la realidad de María podría ser similar a la de numerosos docentes de español en diferentes contextos geográficos. Algunos de esos "peros" son impedimentos a los que todo docente, en cada caso, debe enfrentarse. En este sentido, la historia de esta profesora nos ayuda a plantearnos preguntas como las siguientes: ¿logró hacer realidad su visión? ¿Tuvo que enfrentarse a más dificultades en su día a día relacionadas con la enseñanza? ¿Las diferentes realidades que experimentó consiguieron cambiarla profesionalmente? ¿De qué modo la visión que poseía de sí misma influyó en sus motivaciones? ¿De qué modo esa visión o conjunto de visiones cambiaron a lo largo del tiempo cuáles perduraron? Todas estas cuestiones poseen implicaciones relevantes no solo para la práctica docente sino para la formación del profesorado de lenguas. En este sentido, podemos preguntarnos de qué modo las visiones están relacionadas con nuestras motivaciones y cómo estas últimas se nutren de la energía que poseen las primeras o hasta qué puntos las visiones pasadas sobre nuestro yo futuro ideal se ven modificadas por nuestras experiencias, creencias o por las visiones ajenas.

Así pues, reflexionar sobre estas cuestiones pueden ofrecernos un marco de actuación para mejo-

rar nuestra práctica docente, que puede pertenecer a la que realiza el yo actual pero que puede hallarse lejos de la del yo ideal, como veremos más adelante (§2). Asimismo, la dimensión afectivo-ético-emocional, relacionada con la competencia existencial (Marco, 2002), actúa de fundamentación teórica y metodológica para un acercamiento a la realidad del aula más integral, compleja y dinámica, que en los estudios más recientes sobre adquisición de segundas lenguas ha recibido el nombre de perspectiva sociodinámica (§3). En esta línea, revisamos dos conceptos que, juntos, demuestran poseer fuerza en la enseñanza y aprendizaje de idiomas: la motivación y la visión (§4).

Antes de pensar sobre nosotros como profesores, proponemos una actividad en la que algunas citas sobre la enseñanza y los profesores nos pueden traer a la memoria aquellos momentos en los que éramos alumnos. Si recordamos esos tiempos, ¿cómo eran aquellos profesores? ¿Cuáles han quedado en mi retina? ¿A cuál(es) aún veo de manera vívida y se ha(n) convertido en un modelo para el docente que soy ahora? ¿Qué rasgos poseían aquellos profesores memorables? Preguntarse acerca de lo que fueron nuestros profesores y lo que quedó de ellos significa, de algún modo, entender mejor cuál es la parte con la que hemos contribuido al "yo docente presente" a través de nuestra experiencia como estudiantes o en nuestra faceta como profesores. A continuación, proponemos algunas citas sobre el profesor de lenguas para debatir:

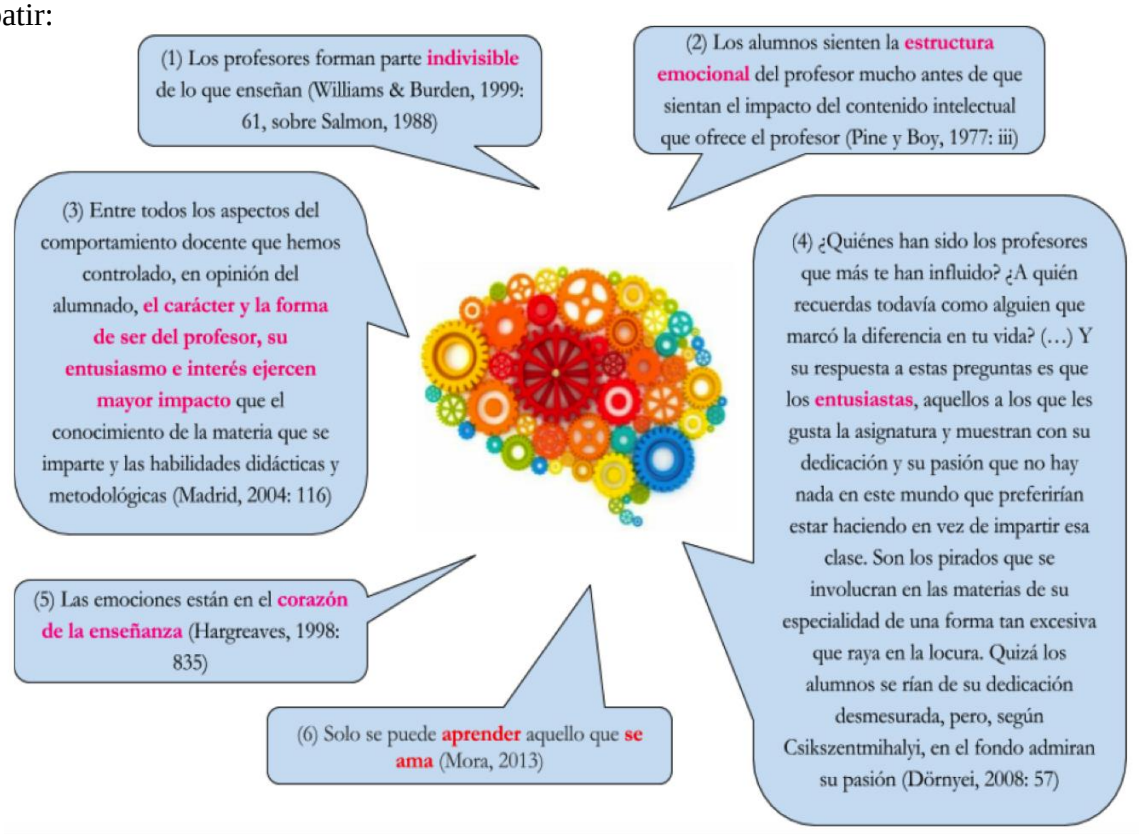


Figura 1. Imagen elaborada a partir de citas seleccionadas por Alberto Rodríguez-Lifante y María del Carmen Méndez Santos

2. Aproximación a la dimensión ético-afectivo-emocional. Los componentes existenciales en una lengua extranjera

En el ámbito de enseñanza de lenguas en general y en la del español en particular, la etiqueta "dimensión afectiva" cuenta con una trayectoria dilatada (Bialystok, 1978; Lozanov, 1979; Krashen y Terrel, 1983; Krashen, 1985; Horwitz y Young, 1991; Arnold, 2000; Lorenzo Bergillos, 2004, 2004b; Gabrys-Barker y Bielska, 2013). Tradicionalmente, el componente afectivo en la enseñanza de idiomas ha estado relegado a un segundo plano, siendo el cognitivo el que ha gozado de una mayor relevancia. No obstante, a partir de la perspectiva humanista en psicología y en la enseñanza en general, la enseñanza y aprendizaje de lenguas se ha nutrido de enfoques que han prestado especial atención al contenido afectivo y su relación con los procesos en el aula de idiomas. Afirmaba Stevick (2000: 64, a partir de Dulay, Burt y Krashen, 1982) que "la 'afectividad' de alguien hacia una cosa, acción, situación o experiencia concretas es cómo encaja esa cosa, acción, situación o experiencia en las necesidades o en las intenciones de esa persona, y el efecto resultante en sus emociones".

Un paso más allá ha venido con la inclusión del componente existencial en las obras de referencias de enseñanza de lenguas (Consejo de Europa, 2002; Consejo de Europa, 2004; Instituto Cervantes, 2011; Moreno, 2012). En definitiva, una visión más integradora de la enseñanza y aprendizaje de la lengua atendiendo al contexto temporal y espacial.

Este enfoque, que integra el componente afectivo y emocional, se ha recogido bajo diversas etiquetas, como *learning by feeling* (Hall & Hall, 2012), *affective dimensions of learning* (Illeris, 2002; Martin y Reigeluth, 1999; Chaffar y Frasson, 2012), y que nosotros denominamos dimensión ético-afectivo-emocional del aprendizaje de lenguas (Figura 2).

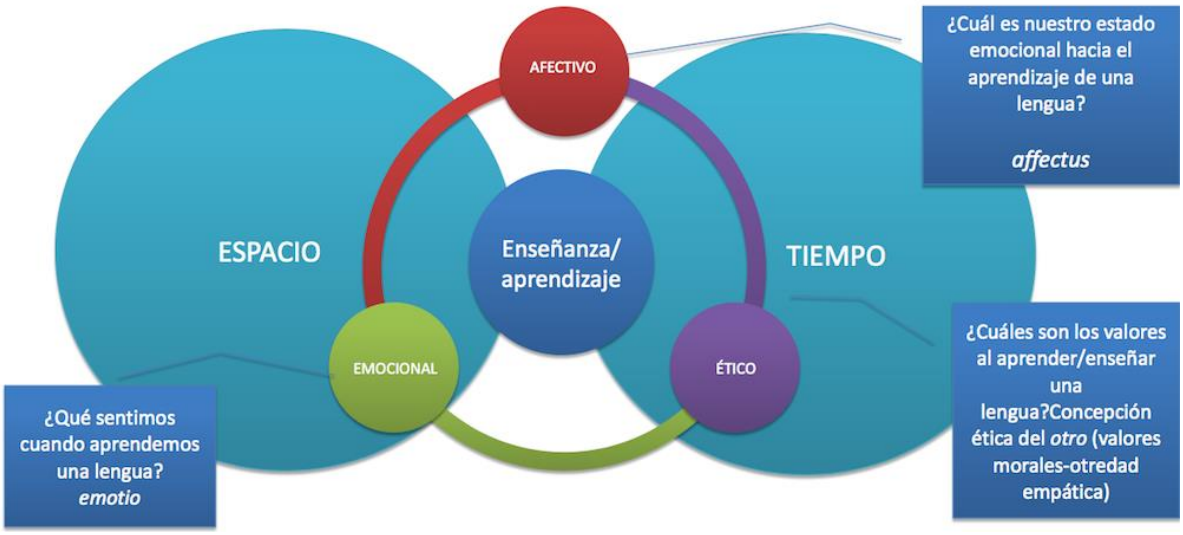


Figura 2. Factores de la competencia ético-afectivo-emocional.

En el *Marco* se recoge como competencia existencial (Figura 3), en el MAREP (Consejo de Europa, 2004) también como parte del desarrollo de las competencias interculturales y en el PCIC (Instituto Cervantes, 1994) se menciona al hablar de la autorregulación de determinados factores del aprendizaje. Todas estas ideas están en su origen en los pilares de la educación (*aprender a ser*) formulados ya en Faure *et al.* (1973) y en el Informe Delors (1997) como uno de los fundamentales para la educación del siglo XXI:

> *Aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, etc.

En nuestro ámbito disciplinar, el de la enseñanza de lenguas, la competencia existencial ha sido definida según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008) como:

> la suma de las características individuales y rasgos de personalidad que se relacionan con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, así como con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Comprende las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, el estilo cognitivo y otros factores personales.

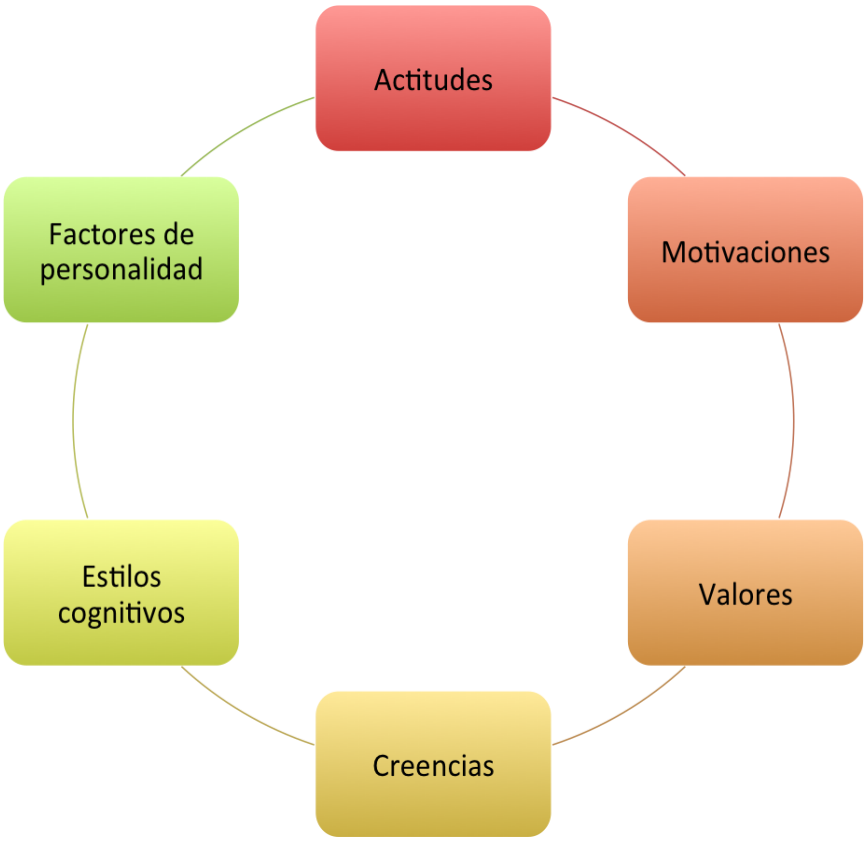


Figura 3. Factores de la competencia existencial (Consejo de Europa, 2002).

Todos ellos están conectados con la competencia intercultural, que posee un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua. No obstante, surge un debate en torno a la necesidad de estar presente en el aula de idiomas y de su desarrollo como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, el *Marco* da voz a las diversas creencias que hay sobre estos componentes existenciales y su relación directa con el aprendizaje. Algunos trabajos lo han explorado tanto en el alumnado como el profesorado (Guijarro Ojeda, 2007; Marins Andrade y Guijarro Ojeda, 2010; Rodríguez Lifante, 2016; Sánchez Hernández, 2017) y otros a través del componente intercultural (Hernando Calvo, 2009 y 2011). Si debe o no ser uno de los objetivos concretos en la enseñanza de una lengua es un tema sobre el que requerimos investigaciones con datos empíricos a escala global.

3. Motivación y visión: ¿una pareja inseparable?

"Where there is a vision, there is a way"

(Dörnyei & Kubanyiova, 2014)

El concepto de visión asociado a la motivación ha sido rescatado y adaptado desde la psicología (Markus y Nurius, 1986) a la enseñanza de segundas lenguas (Dörnyei, 2014; Dörnyei y Kubanyiova, 2014). Recientemente se está investigando el potencial que las imágenes mentales y la visión pueden poseer en la motivación del estudiante a largo plazo (Castro, 2016; López Perles, 2017). El hecho de que el estudiante de lenguas pueda visualizarse no solo en el presente como tal, sino también en el futuro como usuario o hablante de esa lengua aumenta la fuerza necesaria que debe invertir para lograrlo. En esta línea, a pesar de la existencia de algunos estudios que han explorado estos conceptos en el ámbito de segundas lenguas, deben realizar otros trabajos atendiendo no solo a contextos diferentes, sino empleando métodos y técnicas que permitan obtener una radiografía más rica de esas relaciones y de sus implicaciones pedagógicas a corto y a largo plazo.

Por su parte, si pensamos en la figura del docente, ¿sería necesario que hiciera esa introspección? ¿Hasta qué punto puede ser útil para su práctica docente diaria y su formación? ¿Qué implicaciones directas e indirectas posee esta práctica reflexiva a largo plazo? Creemos que una mayor conciencia de esta pareja puede actuar de manera positiva en la motivación hacia su práctica profesional. Asimismo, consideramos que el concepto motivación, que tradicionalmente ha actuado de paraguas terminológico (Dörnyei, 2014), debe dejar de usarse para explicar o justificar cualquier resultado exitoso en el aula de idiomas, debido a que bajo este paraguas se hallan numerosos conceptos que interactúan entre sí y, a su vez, con la motivación (Figura 4).



Figura 4. Conglomerado de factores del aprendizaje de una lengua.

4. Entre la realidad y la imaginación: el *yo* real y el *yo* ideal

Los límites entre la realidad y la ficción a veces pueden ser difusos. Hay preguntas sobre nosotros, como personas, que no nos hemos planteado y, sin embargo, pueden ser relevantes para nuestra identidad personal, pero también profesional. Esto nos lleva a formular la siguiente pregunta: ¿cuál es la importancia de reflexionar sobre nuestro *yo* docente actual e ideal? Llevar a cabo la explicitación de nuestra autoimagen puede no solo mejorar la calidad de nuestra práctica docente, fomentando la actualización de nuestras creencias, sino también ayudarnos a situar nuestro *yo* en una línea temporal y en relación con otros elementos que han ido construyendo nuestra identidad profesional (proponemos una actividad en el anexo 1). La elaboración de un diario longitudinal autorreflexivo (oral, escrito o mental) posee beneficios positivos para mejorar nuestra autoestima, (re)conocer nuestras percepciones[1] y generar los mecanismos necesarios para (auto)rregular nuestras emociones en relación con nosotros mismos y con los demás.

Las creencias, por ejemplo, son uno de los elementos más discutidos al hablar de los factores del aprendizaje de idiomas (Kalaja y Ferreira Barcelos, 2003; Ferreira Barcelos y Kalaja,

[1] El término percepción hace referencia a creencia, aunque en la bibliografía sobre creencias en segundas lenguas haya habido un gran debate en torno a esa diversidad terminológica. Para una visión más amplia del tema, recomendamos la lectura de Ferreira Barcelos (2012).

2011) y su relevancia como parte del proceso de aprendizaje de lenguas ha sido puesto en duda, lo que ha dificultado que se le otorgue la merecida atención como a otras variables individuales (Dörnyei y Ryan, 2015).

5. Reflexiones futuras

"Solo al soñar tenemos libertad,
siempre fue así y siempre así será."

(John Keating/R. Williams)

La historia de María, sus preocupaciones, sus visiones y sus (des)motivaciones son las de muchas profesoras y profesores de español en todo el mundo. En este punto, nos podemos preguntar si realmente logró su visión o no. Las imágenes mentales, como parte de las visiones, proyectan una fuerza sobre las diferentes identidades de una persona; sin embargo, este elemento actúa múltiples, como hemos señalado en el conglomerado afectivo (Figura 4). Además, todos estos son modelados a lo largo del tiempo por las experiencias, las creencias y las actitudes que emergen en contextos particulares y con agentes sociales complejos.

En todo el proceso, las dificultades que experimento María pasaron a desestabilizar su sistema de creencias, de valores, de motivaciones y contribuyeron a la configuración de un estadio diferente de su identidad docente. El aumento o disminución entre el *yo* ideal y el *yo* actual dependerá al final de la capacidad de adaptación de sus diversas identidades a cada situación y tiempo, sin olvidar que *vision* e imágenes mentales se postulan como uno de los atractores más poderosos para mantener la motivación a largo plazo.

Nuestra protagonista, como cada docente de lenguas extranjeras, puede servirnos de ejemplo y espejo para entender la complejidad de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, y preguntar a nuestra brújula de creencias *dónde* estamos, *de dónde* venimos y *hacia dónde*. Probablemente, si formulamos estos interrogantes con el "creo que" después de cada *dónde* podremos descubrir discrepancias. Aquí es donde seguiríamos escribiendo, pero el espacio nos lo impide.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge-Madrid: Cambridge University Press.

Bialystok**,** E. (1978). "A theoretical model of second language learning". En *Language Learning*, vol. 28, pp. 69-84.

Castro dos Santos Junior, E. (2016). *Motivation, vision and self: the role of advising in language learning*. UFPA: Belém (Brasil).

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MCED-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya S.A.

Consejo de Europa (2004). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas (MAREP)*. Graz: European Center for Modern Languages.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones Unesco. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf

Dörnyei, Z & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.

Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: building vision in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2014). "Future self-guides and vision". En Csizér, K. & Magid, M. (eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 7-18). Bristol: Multilingual Matters.

Faure, E.; Herrera, F.; Kaddoura, A.; Lopes, H.; Petrovski, A. V.; Rahnema, M. & Ward, F. Ch. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/_001329/_13_2984s.pdf

Ferreira Barcelos, A. M. (2012). "Crenças sobre aprendizagem de línguas. Lingüística Aplicada e ensino de línguas". En *Revista Linguagem y ensino*, 7 (1), pp. 123-156.

Gabrys-Barker, D. & Bielska, J. (eds.) (2013). *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

Guijarro Ojeda, J. R. (2007). "Análisis de los elementos axiológicos en la normativa española para el inglés como lengua extranjera". En *Cauce* (*Revista Internacional de Filología y sus Didácticas)*, 30, pp. 147-164. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce30/cauce 30_07.pd

Hall, L. & Hall, M. (2012). "Learning by Feeling". En Seel N. M. (eds), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston: Springer.

Hargreaves, A. (1998). "The emotional practice of teaching". En *Teaching and Teacher Education*, 14(8), pp. 835-854.

Hernando Calvo, A. (2009). "Aprender a vivir en español. La competencia existencial en el desarrollo de la alumno como hablante intercultural". En *Boletín de ASELE*, 41, pp. 17-27. Disponible en: http://formespa.rediris.es/pdfs/asele41.pdf

Hernando Calvo, A. (2011). *La competencia existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural. De la competencia intercultural a la competencia existencial. Una propuesta didáctica para el aula de ELE*. En *Biblioteca Virtual Redele*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011BV_12_08Hernando_Calvo.pdf?documentId=0901e72b80e0cf30

Horwitz, E. K. & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Copenhagen: Roskilde University Press.

Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Instituto Cervantes (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imágenes /File/recursos_proyectos/ informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

Kalaja, P. & Ferreira Barcelos, A. M (2003). "Conclusions: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA". En Kalaja, P. & Ferreira Barcelos, A. M (eds.), *Beliefs about SLA* (pp. 231-238). Dordrecht: Springer.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. California: Laredo Publishing Co Inc.

Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

López Perles, A. (2017). *Motivación y visión en el aprendizaje de español como segunda lengua: un estudio mixto*. Universidad de Alicante: Repositorio de la Universidad de Alicante, Alicante, España.

Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE". En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 305-328). Madrid: SGEL.

Lorenzo Bergillos, F. J. (2004b). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Lozanov, G. (1979). "Accelerated Learning and Individual Potential". En *Prospect: Quarterly Review of Education*, vol. 9, 4, pp. 414-25.

Madrid Fernández, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Granada: Universidad de Granada.

Marins de Andrade, P. R. & Guijarro Ojeda, J. R. (2010). "Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil". En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 48 (1), pp. 51-74. Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/rla/v48n1/art_04.pdf

Markus, H. & Nurius, P. (1986). "Possible selves". En *American Psychologist* 41(9), pp. 954-969.

Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele /indice.htm

Martin, B. & Reigeluth, C. (1999). "Affective education and the affective domain: Implications for instructional-design theories and models". En Reigeluth, C. (ed.), *Instructional-design theories and models*. London: Erlbaum.

Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

Moreno Fernández, F. (dir.) (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele /competencias/

Pine, G.J. & Boy, A.V. (1977). *Learner centred teaching: a humanistic view*. Denver: Love Publishing.

Rodríguez-Lifante, A. (2016). "La competencia existencial en el profesorado nativo/no nativo de español como lengua extranjera", En *Monográfico de ASELE. La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada: Universidad de Granada.

Sánchez Hernández, E. (2017). *La competencia existencial en el futuro profesorado de español como lengua extranjera: un estudio cualitativo.* Universidad de Alicante, Alicante, España.

Williams, M. & Burden, L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, (Colección Cambridge de didáctica de lenguas). Madrid: Cambridge University Press.

ANEXO

Anexo 1. Una imagen vale más que mil palabras

➔ Dibuja al docente de lenguas **ACTUAL** que ves en ti (primera viñeta) y al docente de lenguas **IDEAL** que te gustaría ver (segunda viñeta). Después, escribid en cada una de ellas **una palabra** que resuma ambas "visiones".

