

Los factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera

SÁNCHEZ BARRERA Marta

Abstract

本稿では心理的要因がどういったもので、それが言語学習にどのような影響を与えるのかについて考察する。まず近年の言語習得研究で本要因を意義あるものと主張する主たる分析を紹介し、学習者個人によるものと、グループ学習において見られるものを分けて取り扱う。その後、心理的要因を強化することで、学習者個人の精神的安定感やグループ学習での一貫性を高めることが期待される一連の活動を提示する。本稿の最後では教室内での心理的要因の強化に資する結論と提案を論じる。

El artículo se centra en presentar en qué consiste el factor afectivo, su importancia en la enseñanza de lenguas y los componentes que lo conforman. Se hace una presentación de la importancia y el análisis que se ha hecho de este factor en el estudio de la adquisición de lenguas durante los últimos años. Se presenta la división de los factores afectivos en individuales (dependen únicamente del estudiante) y grupales (dependen del conjunto de personas que aprenden juntas). A continuación, se exponen una serie de actividades para realizar en el aula que potencian los factores afectivos y que tienen como objetivo conseguir una mayor seguridad en cada aprendiente y una mayor cohesión de grupo. El artículo termina con una serie de conclusiones y recomendaciones para los docentes interesados en potenciar los factores afectivos en sus clases.

Palabras clave: factores afectivos, actividad comunicativa, pertenencia, autoestima, seguridad, motivación, dinámica de grupos, estilos de aprendizaje.

“El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula”
Stevick (1980, p. 4)

1. Introducción y objetivos.

El estudio de la adquisición de segundas lenguas se ha centrado en las últimas décadas en factores didácticos menos estudiados antaño pero que se han empezado a considerar fundamentales. Uno de estos factores es el llamado factor afectivo que incluye varias

partes como se detallará más adelante. Se ha comprobado que el factor afectivo es igual de importante que los factores cognitivos y que no están opuestos, sino que van de la mano para conseguir un aprendizaje efectivo.

En este artículo se realiza una revisión bibliográfica del tema, una clasificación de los componentes que conforman el factor afectivo y se exponen una serie de conclusiones y sugerencias a modo de resumen. Todo ello permitirá llegar a una serie de conclusiones que permitan mejorar la enseñanza en nuestras clases.

El objetivo principal es reflexionar sobre la influencia del factor afectivo en la enseñanza y de cómo podemos potenciarlo para que el aprendizaje de nuestros alumnos sea más eficiente.

2. Definición del factor afectivo.

En nuestra propia historia de aprendizaje de una lengua o de cualquier otra materia, probablemente todos tenemos experiencias en las que por alguna razón hemos conseguido aprender mejor un aspecto, una palabra, una idea, un contenido y que perdure en el tiempo. Esa razón en muchos casos está relacionada con factores afectivos. Sentir que esa idea o ese contenido conecta con nuestras emociones mejor que otro hace que lo recordemos de una forma especial. Bien puede ser porque nos gusta especialmente ese tema, o porque el profesor lo explica de una manera curiosa, o porque para aprender ese contenido involucra a los estudiantes de tal forma que se meten de lleno en el aprendizaje, o bien porque tenemos que trabajar con otros compañeros y estos compañeros son mis amigos con los que tengo una conexión especial. En definitiva, algo hace que mi emoción o sentimiento quede conectado con ese conocimiento nuevo.

La parte racional y la emocional de nuestro cerebro trabaja de forma conjunta y se complementan. Los factores cognitivos facilitan entender, procesar e incorporar la información y los conocimientos y la parte afectiva contribuye a generar la motivación y la actitud con la que llevaremos a cabo los procesos cognitivos.

Según Arnold y Brown (2000, p. 19 citado por Arnold y Foncubierta (2019, p. 11)) los factores afectivos se refieren a “las emociones, los sentimientos, las creencias, los estados de ánimo y las actitudes que influyen en nuestra conducta”. Dichos factores afectivos se consideran tan importantes que el aprendizaje será más exitoso cuando la parte cognitiva y la parte afectiva tengan el mismo peso. Sin embargo, no hay que olvidar que las características cognitivas y afectivas de cada aprendiente son distintas.

Retomando la cita con la que comienza este artículo la dimensión afectiva de una persona está relacionado con la motivación, la actitud, la autoestima, la capacidad de riesgo, el sentido del ridículo, la personalidad, la ansiedad que se sienta en el aula y el estilo de aprendizaje. Y lo que ocurre entre las personas en el aula está relacionado con las dinámicas de grupo, la relación con el docente, el gusto por el material, la percepción que se tenga de la lengua meta y su cultura y el choque cultural. El factor afectivo está conformado por todas estas

características que muestran una relación directa entre sí. Es decir, un aprendiente con una motivación alta presentará una actitud positiva en el aprendizaje que le llevará a tener una capacidad de riesgo mayor y un menor miedo a cometer errores pues lo que prevalece en él son las ganas de aprender y no tanto el miedo a cometer errores. Así mismo una buena relación entre los alumnos producirá una mejor dinámica de grupos o una opinión positiva de la cultura de la lengua meta se traduce en una mayor disposición de aprendizaje. Cada componente se retroalimenta de otros y se necesita un equilibrio entre todos para que el factor afectivo tenga un efecto positivo en el aprendizaje. Sobre este aspecto cabe destacar la afirmación que se realiza en el Marco común europeo de referencia (2002, p. 103) al hablar de la competencia existencial (saber ser):

“La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal”.

Como también señala el *Marco común europeo de referencia*, el fin último en la clase de lenguas es conseguir el desarrollo de la competencia comunicativa, al fin y al cabo, aprendemos una lengua para comunicarnos. No obstante, todos los docentes estaremos de acuerdo en que muchas veces este objetivo no se ve cumplido y puede que un manejo inadecuado de los factores afectivos sean una de las razones de ello. En este punto hay que mencionar el modelo de la disposición a comunicarse que McCroskey y Richmond (1990) definen como la aptitud para participar en un acto comunicativo. Para conseguir una disposición a comunicarse positiva tendremos que estimular los factores afectivos necesarios y reducir otros que pueden tener un efecto negativo. Veamos en el siguiente apartado una clasificación de los factores afectivos.

3. Clasificación de los factores afectivos.

Consideramos que el factor afectivo engloba una serie de factores que se pueden clasificar en dos grupos; individuales (dependen únicamente del aprendiente) y grupales (se establecen en función del grupo de personas que aprenden juntas).

Individuales	Grupales
Motivación Actitud Ansiedad Autoestima Capacidad de riesgo Estilo de aprendizaje y personalidad	Relación de grupo y con el profesor Percepción de la lengua y cultura meta Choque cultural

Para conseguir una disposición a comunicarse positiva deberemos potenciar todos los factores arriba mencionados excepto la ansiedad que influye negativamente en la disposición a comunicarse y en el desarrollo de la competencia comunicativa.

3.1. Factores afectivos individuales.

3.1.1. Motivación.

Mucho se ha estudiado sobre la influencia de la motivación en el aprendizaje de idiomas, de hecho, es probablemente el factor afectivo más estudiado y el que más fácilmente se manifiesta¹. Aquellos alumnos con una motivación alta aprenden más, mejor y más rápido siendo capaces de seguir aprendiendo de forma autónoma fuera del aula o cuando termina el curso. Por otro lado, la motivación no siempre se mantiene constante variando en función de otros factores como el estado de ánimo, la sensación de éxito en el aprendizaje, el ambiente en el aula, la relación con el material didáctico... Es destacable también la conclusión a la que llegan Larsen-Freeman y Long (1994, p. 160) “la motivación no favorece necesariamente la adquisición, sino que deriva de la misma: aquellos que tienen buenos resultados en la adquisición de lenguas encuentran mayor motivación para el estudio”. Es decir, en su opinión la motivación no es la causa del aprendizaje exitoso sino la consecuencia.

De acuerdo con Gardner (1985, p. 10) la motivación es la “combinación de esfuerzo más deseo por alcanzar el objetivo de aprender la lengua, además de actitudes hacia el aprendizaje lingüístico”. Como señalan Gardner y Lambert (1959) existen dos tipos de motivaciones: la integradora (relacionada con intereses personales) y la instrumental (relacionada con motivos prácticos). Aunque no son excluyentes y pueden coexistir.

3.1.2. Actitud

Tal y como señala Carmona Santos (2011, p.4) también se puede hablar de dos tipos: la actitud hacia los hablantes y el uso de la lengua que llamaremos actitud social y la actitud hacia el contexto de aprendizaje más relacionada con el aula y que llamaremos actitud didáctica. Estos dos tipos de actitud pueden influir directamente en la motivación. Si el aprendiente tiene una social positiva y hay aspectos de la cultura meta que le atraen (aspectos culturales como el arte, cine, gastronomía, deporte, moda, historia, literatura...) ello influirá en tener una motivación integradora también positiva que también influirá en la motivación didáctica. Consideramos que la actitud social y la motivación integradora tienen más influencia en el éxito del aprendizaje que simplemente tener una actitud didáctica y una motivación instrumental que coincide con la duración del curso académico pero que no suelen perdurar más allá. Ejemplo de ello son casos de estudiantes que se muestran motivados en el aprendizaje de la lengua meta durante el curso académico o durante su estancia por motivos

1 Se recomienda consultar el artículo de Sánchez Barrera, M. (2015) *Análisis de la motivación en estudiantes universitarios japoneses de ELE: una propuesta didáctica*. Bulletin of the Institute for Foreign Language Education of Dokkyo University, 2014-3, pp. 71-95.

laborales en el país extranjero pero que una vez terminado ese periodo no continúan con el estudio.

En muchos casos la actitud se sustenta en una serie de creencias. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes japoneses comienzan a estudiar español creyendo que es fácil porque la pronunciación japonesa y la española son muy parecidas. Cuando avanzan en el estudio y se introducen los tiempos verbales del pasado, sus conjugaciones y las diferencias entre ellos, comienza a cambiar esta creencia al extremo opuesto. Este es el primer punto crítico en el que muchos abandonan el español, especialmente aquellos que asisten de forma voluntaria a academias privadas. Es un ejemplo de cómo una creencia, basada en un único aspecto de la lengua, puede resultar negativa a largo plazo. Un ejercicio recomendable en estos casos de estancamiento es el de la visualización tal y como propone Brown (1991, p. 86), los aprendientes pueden visualizarse hablando fluidamente la lengua, exponiendo oralmente un tema sin trabarse o aprobando con éxito un examen.

3.1.3. Ansiedad.

La ansiedad acompañada de la inseguridad y del miedo al error es uno de los factores que más condiciona negativamente a la hora de aprender cualquier materia y especialmente al comunicarse en una lengua extranjera. Entendemos por ansiedad un estado de preocupación, tensión y nerviosismo que nos impide desenvolvernos de forma natural. Se distinguen dos tipos de ansiedad: ansiedad de rasgo (característica de la personalidad de un individuo) y ansiedad de estado (nerviosismo temporal producido por una situación concreta). Este último tipo puede reducirse en ciertos casos si el estilo de aprendizaje del aprendiente coincide con la metodología seguida. Por ejemplo, los aprendientes que tengan un estilo de aprendizaje más individual, centrado en la repetición o en métodos deductivos se sentirán más cómodos y con menos ansiedad ante una metodología tradicional, centrada en aspectos gramaticales y sin interacción con otros aprendientes. Por el contrario, aprendientes con un estilo de aprendizaje más abierto y social se sentirán identificados con una metodología más comunicativa centrada en la realización de tareas en grupo. A pesar de esto, los docentes sabemos que en el aula tenemos tantos estilos de aprendizaje como alumnos y que debido a ello lo mejor sería utilizar una metodología ecléctica en la que todos puedan identificarse con ciertos componentes y por tanto reducir la ansiedad.

Por otra parte, la ansiedad se verá notablemente disminuida cuando se eliminen tanto el miedo a cometer errores como el miedo al ridículo y para ello es necesario que el profesor cree y haga crear a los aprendientes un clima favorable al aprendizaje en el que lo primordial no sea ser perfectos sino aprender y en el que el error sea tratado como un elemento más del proceso de aprendizaje. Para ello es favorable potenciar el trabajo en parejas o en grupos ya que comparten un objetivo común y la responsabilidad de llevarlo a cabo entre varios aprendientes.

Sparks y Ganschow (1991) explican la ansiedad como una consecuencia producida por la

falta de competencia en la lengua meta. Es decir que la ansiedad sería una consecuencia y no una causa. En el lado contrario se sitúan los defensores de que la ansiedad se produce por un rendimiento deficiente. Estemos de acuerdo con una postura u otra está claro que los niveles de ansiedad que presentan los alumnos no son constantes en el tiempo ni todos los aprendientes presentan ansiedad en las mismas situaciones.

Percibimos ansiedad desde la primera clase cuando tienen que enfrentarse por primera vez a algo nuevo, a la hora de hacer una actividad oral, al responder a las preguntas del profesor o al enfrentarse al temido examen o pruebas de evaluación. Sin embargo, reflexionando nos daremos cuenta de que es poco probable que podamos controlar una ansiedad moderada en los aprendientes, aunque existen herramientas que el profesor pueda llevar a cabo para reducirla como hemos expuesto y seguiremos haciendo en líneas posteriores.

3.1.4. Autoestima.

En cuanto al factor autoestima, tomaremos como definición la valoración que hace una persona de sí misma. Enfocada al aprendizaje de idiomas trataremos la autoestima como la capacidad que cree tener el aprendiente para adquirir la lengua meta, es decir, la valoración que hace de sí mismo en cuanto al aprendizaje de la lengua objeto. Si se siente capaz o no de alcanzar el mismo nivel que otros aprendientes. Este sentimiento de capacidad también está influido por cómo crea que le perciben tanto el profesor como sus compañeros. Si piensa que es valorado positivamente por su entorno, se sentirá más capaz y con menos temor a cometer errores que si cree que su entorno le considera incapaz o con dificultad para aprender lo que le llevará a tener mayor ansiedad e inseguridad. La autoestima en el aula se compone de varios factores que Robert Reasoner, fundador del Consejo Internacional de Autoestima, en su modelo (citado por Arnold, y Foncubierta (2019, p. 34)):

Tabla 1 Modelo propuesto por Robert Reasoner.

Seguridad Saber que estoy seguro, física y emocionalmente	Identidad Saber quién soy y quién puedo llegar a ser	Pertenencia Saber que los otros me aceptan
Propósito Saber lo que quiero hacer y conseguir		Competencia Saber que puedo conseguirlo

Creemos interesante citar las recomendaciones que hace Arnold a través de la Antología didáctica del Instituto Cervantes (Arnold, 2006):

- “comunicar al alumno que es valorado. Una forma de hacer esto es aprender los nombres de los alumnos y de vez en cuando antes o después de clase saludarles e interesarse por ellos y al hablar con ellos, realmente escuchar;
- hacer que los alumnos participen en la construcción del espacio de aprendizaje. Pueden consensuar las normas de la clase y opinar sobre qué tipo de actividades les resultan más eficaces;

- mostrar confianza en sus capacidades para aprender el español y reconocer sus logros;
- incorporar algunas actividades que no solo tengan fines lingüísticos sino también metas de carácter personal, como conocerse mejor y conocer a sus compañeros;
- ayudar a los alumnos a identificar sus fortalezas en el aprendizaje y buscar estrategias para trabajar sus debilidades;
- hacer espacios para que puedan compartir, si quieren, sus intereses, sus sentimientos o sus preocupaciones;
- si algún alumno tiene un comportamiento inadecuado, intentar ver qué hay detrás de ello, intentar descubrir la raíz y buscar soluciones desde allí;
- usar actividades y exámenes diseñados para ver lo que el alumno puede hacer, no lo que no puede hacer;
- imaginar cómo te sentirías como alumno en tu propia clase. ¿El ambiente creado allí te daría la confianza necesaria?"

3.1.5. Estilos de aprendizaje.

Conocer los estilos de aprendizaje (manera en la que procesan la información) de nuestros alumnos nos ayudará a entender cómo prefieren aprender y a favorecer su rendimiento. Por otro lado, no hay que olvidar que la personalidad también influirá en la manera en la que sintetizan e incorporan la información. Las personalidades introvertidas se identifican mejor con un estilo reflexivo y teórico, mientras que las personalidades extrovertidas lo hacen con un estilo activo y pragmático. Los estilos de aprendizaje pueden clasificarse en 4 grupos:

Tabla 2 Clasificación de los estilos de aprendizaje. (Alonso, Gallego y Honey (1995) citado por Moreno Martín (2021))

Estilo	Descripción	Características
Activo (Divergente)	Los estudiantes en los que predomina este estilo son de mente abierta, entusiastas y para nada escépticos; crecen ante los desafíos, son personas de grupo y centran a su alrededor todas sus actividades.	Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.
Pragmático (Acomodador)	Aplican los contenidos aprendidos, descubren lo positivo de las ideas y apenas pueden las experimentan; actúan rápidamente ante proyectos que les llamen la atención. Son impacientes con las personas que teorizan.	Experimentador, practico, directo, eficaz, realista.
Reflexivo (Convergente)	Este estilo se caracteriza por reunir datos y analizarlos de forma detallada y sistémica y mediante esto llegan a una conclusión, son prudentes. Observan y escuchan a los demás.	Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.
Teórico (Asimilador)	Analizan los problemas de forma vertical y escalonada, consideran etapas lógicas, son perfeccionistas, consideran una profundidad en el sistema de pensamiento, les gusta analizar y sintetizar.	Metódico, lógico, crítico, estructurado.

Es evidente que en el aula no podemos atender a todos los estilos de aprendizaje por falta de tiempo y problemas curriculares. Sin embargo, ser conscientes de las diferentes formas de aprendizaje o del estilo mayoritario puede facilitarnos nuestra tarea docente y llevarnos a considerar que un estilo ecléctico que incluya aspectos de diferentes enfoques puede resultar más efectivo y enriquecedor que centrarnos en una única metodología y a la vez las actividades y tareas resultarán más variadas y motivadoras.

3.2. Factores afectivos grupales.

Puesto que el fin último del aprendizaje de una lengua es ser capaz de comunicarse y para ello van a interactuar con una o varias personas al mismo tiempo, los factores afectivos de relación tienen un papel muy importante. Uno de ellos es la **dinámica de grupos y la relación con el profesor**. Probablemente todos los profesores tengamos la experiencia de haber tenido “un buen grupo” que relacionamos con una buena cohesión entre los aprendientes, un clima de aceptación y distensión en el que los aprendientes participan en la misma medida sin mucho temor a cometer errores, preguntando dudas cuando aparecen y en el que los resultados de evaluación son positivos. Y grupos en los que sucede todo lo contrario. ¿Qué hace que un grupo sea bueno o no lo sea? En muchas ocasiones los grupos nos vienen dados, es decir, nuestra clase o curso no es el primero y ellos ya se conocían previamente. Por tanto, las relaciones entre ellos ya están establecidas y tienen sus propias dinámicas. Aún en estos casos el profesor siempre puede tener en cuenta las siguientes sugerencias que le ayudarán a mejorar el ambiente del grupo:

- Decidir e ir cambiando la disposición de los estudiantes. No que decidan ellos junto a quien se sientan sino sentarlos con distintos compañeros y cambiarlos cada cierto tiempo.
- Realizar actividades de cohesión de grupo a través de las cuales vayan estableciendo vínculos con sus compañeros. Por ejemplo, actividades en las que tienen que encontrar compañeros que tengan los mismos gustos que ellos sobre ciertos aspectos (comida, países visitados, libros, música, actores favoritos...). Una actividad de cohesión interesante que potencia el factor afectivo es la que proponen Arnold y Foncubierta (2019, p. 61) titulada “Es mío” dirigida a un nivel A2+ aunque también se puede adaptar a niveles intermedios y avanzados.

“1. Al final de una clase pida a los alumnos que lleven para la siguiente clase algo que sea importante para ellos – tal vez una foto, su taza favorita, un recuerdo turístico, un CD...-. También deben preparar una presentación de unos dos o tres minutos en la que expliquen qué es y por qué es importante para ellos.

2. Si el número de alumnos no es muy grande, pueden realizar las presentaciones en grupo-clase. En caso contrario, se pueden poner en grupos de cuatro o cinco para hacerlo. Asegúrese de que respeten el tiempo establecido para cada uno y que solo hable la persona que presenta su objeto.

3. Una vez que todos hayan terminado, puede dar unos minutos para que se realicen preguntas o comentarios sobre lo que han dicho los demás.

Variante: Con ayuda de una cámara de fotos digital o la cámara de su móvil, puede hacer una foto de cada uno de los objetos que traigan los alumnos y, al día siguiente, proyectar las fotos y hacer preguntas sobre cada una: ¿De quién era? ¿Quién se lo regaló?, etcétera.

El significado personal es un elemento clave para desarrollar la disposición a comunicarse. Tenemos mucho más interés en hablar cuando algo es relevante e importante para nosotros. Esta actividad promueve el interés hacia lo nuestro y lo de los demás.”

- Hacer cuestionarios para conocer las preferencias de nuestros estudiantes y compartir con ellos y entre ellos objetivos y acuerdos.
- Crear juntos unas reglas de comportamiento y un decálogo del buen estudiante con el cual se comprometan.

El grado de cohesión que exista en un grupo indica el grado de aceptación que cada individuo puede estar sintiendo dentro de ese grupo. Realizar actividades de forma conjunta, tener objetivos comunes y esforzarse todos en la misma medida para cumplirlos, crea un clima de integración en el que todos se sienten valiosos e importantes. Esto lleva a lo que Rogers (1969) denomina “respeto positivo condicional”, que es “una manera de comprender y respetar al compañero como ser humano con sus virtudes y defectos” (Arnold y Foncubierta 2019, p. 46). Relacionado con la cohesión de grupo, no hay que olvidar el aprendizaje cooperativo, un enfoque didáctico que se basa en crear cohesión de grupo. Sobre este tema pueden consultar el artículo “El Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza de E/LE a Estudiantes Japoneses” (Sánchez Barrera, 2011) en el que se trata ampliamente este enfoque. El aprendizaje cooperativo crea una interdependencia positiva frente a modelos que potencia la competitividad como manera de alcanzar un aprendizaje efectivo.

A continuación, se tratará un aspecto quizás menos estudiado pero que también es importante tener en cuenta en los factores afectivos. Se trata de la **percepción de la lengua y su cultura y del choque cultural** que pueden sufrir los aprendientes.

En el aula no solo enseñamos lengua también cultura. Simplemente observando a un profesor nativo, el alumno puede percibir diferencias culturales por la manera en la que se expresa en la lengua meta, las conversaciones que son más comunes en esa lengua, la manera de enfocar diversos temas, de lo que se puede hablar y de lo que no... Esto, especialmente en culturas muy lejanas, puede resultar chocante para el estudiante que necesitará un periodo de adaptación. Como señala Lambert (1967, p. 102) “los alumnos deben ser capaces de estar dispuestos a adoptar varios aspectos de conducta, incluyendo la conducta verbal, que caractericen a los miembros de otro grupo lingüístico-cultural”.

Tan importante es conseguir esto que Schumman (1986, p.379) acuñó el término de aculturación como “la integración social y psicológica del alumno con el grupo de la lengua meta”. Esta aculturación puede ser la clave del aprendizaje de una lengua e incluye dos

factores: el distanciamiento social y el distanciamiento psicológico.

En cuanto al choque cultural, nos parece interesante la definición que proponen Arnold y Brown (2000): “un tipo de ansiedad que resulta de la sensación de ambigüedad o desorientación producida por la inmersión o el contacto con una realidad cultural diferente”.

Para minorizar los efectos negativos del choque cultural el profesor puede apoyarse en los aspectos similares entre ambas culturas en lugar de en las diferencias, también introducir poco a poco los aspectos culturales de forma general a más concreta, evitar temas o aspectos polémicos que solo generan confrontación, utilizar juegos de rol y situaciones comunicativas orientadas a temas culturales.

4. Propuesta de actividades potenciadoras del factor afectivo.

En este apartado haremos una propuesta de posibles actividades a realizar en el aula que tiene como objetivo favorecer el desarrollo de los factores afectivos. Estas actividades se van a dividir en tres grupos: actividades para la cohesión de grupo, actividades para el autoconocimiento y actividades para la dinámica de grupo. En las actividades que proponemos no se indica el tiempo de la actividad pues se deja a libre elección del docente y de las necesidades del alumnado.

4.1. Actividades para la cohesión de grupo.

4.1.1. Actividad “¿De qué hablo?”.

Esta actividad se recomienda hacer el primer día de clase para conseguir que se conozcan un poco más entre ellos. Es aconsejable hacerla a partir de un nivel A2 aunque se puede adaptar a cualquier nivel. Se realiza en parejas o en grupos de tres.

El material necesario es el siguiente:

Lee las frases y escribe debajo la respuesta.

ALUMNO A

1. Escribe el nombre de algún animal que tengas o tenías
2. Escribe algo que te encanta hacer
3. Escribe lo que más te gusta del español
4. Escribe el nombre de una ciudad que quieres visitar
5. Escribe tres cosas que te gustaba hacer de pequeño
6. Escribe cuál es tu animal favorito
7. Escribe tres cosas que no te gusta hacer
8. Escribe qué es lo más difícil del español

1.	2.	3.	4.
5.	6.	7.	8.

ALUMNO B

1. Escribe qué trabajo quieres tener en el futuro			
2. Escribe un animal que no te guste			
3. Escribe el nombre del lugar donde naciste			
4. Escribe dos países que has visitado			
5. Escribe el nombre de un profesor que te guste mucho			
6. Escribe el país que te parece más exótico			
7. Escribe lo que menos te gusta del español			
8. Escribe dos planes que tengas para el futuro			

1.	2.	3.	4.
5.	6.	7.	8.

Cada alumno escribe la información correspondiente. Después enseña la palabra o frase escrita a su compañero quien debe adivinar de qué información se trata. Solo se puede responder sí o no, por tanto, se abre la posibilidad de usar mucho vocabulario y expresiones hasta encontrar la información correcta.

4.1.2. Actividad “Mi nombre”.

Esta actividad está tomada de Arnold y Foncubierta (2019, p. 64). Se centra en la expresión oral, corresponde con un nivel B1, aunque puede realizarse en niveles más altos y no requiere material.

“1. Cuente a sus alumnos algo sobre su nombre de pila. Luego, dígales que se levanten y anden un poco por el aula. Cuando usted diga ya, deben hablar con la persona que tengan al lado, haciéndole estas preguntas previamente escritas en la pizarra:

- ¿Sabes por qué te llamaron así?
- ¿Tiene algún significado?
- ¿Hay alguien de tu familia con tu nombre?
- ¿Qué opinas de tu nombre?
- ¿Cómo te gusta que te llamen?
- Si pudieras cambiar tu nombre, ¿qué nombre elegirías?

2. A continuación, agrúpelos en un círculo y pida a cada alumno/a que cuente una cosa que haya averiguado de su compañero/a y su nombre”.

4.1.3. Actividad “Presento a mi compañero/a”.

Esta actividad está dirigida a grupos cuyos miembros ya se conocen, pero es el profesor quien comienza con ese grupo por primera vez. Se trabaja la destreza escrita y la oral y puede realizarse a partir de un nivel A2. No se necesita material.

Consiste en asignar secretamente un compañero a cada estudiante. En un papel todos escriben

su nombre y cada alumno recibe un papel. Si el papel tiene su propio nombre también pueden hacerlo o si el profesor lo prefiere asignarle un compañero/a. Cada estudiante debe escribir en un papel una presentación del compañero/a asignado/a. Información tal como una descripción de carácter, sus gustos, procedencia, aspectos positivos, alguna anécdota. Después el profesor saca cada papel y lo lee en alto. Los compañeros deben adivinar de quién se trata. Esta actividad es muy efectiva para potenciar los aspectos positivos de los compañeros, crear cohesión y desarrollar el sentido de pertenencia.

4.2. Actividades para el autoconocimiento.

Este tipo de actividades pretenden potenciar la autoestima y la seguridad de cada estudiante.

4.2.1. Actividad “Me salió bien”.

Se trabaja la expresión escrita y la exposición oral. Se recomienda hacer a partir de un nivel B1. Cada estudiante escribe en un papel sobre una ocasión en la que tuvo que hacer algo difícil, pero en la que el resultado fuera satisfactorio. También es posible relatar experiencias en las que se ayudó a alguien, se consiguió un premio... Después se hace una exposición al resto de la clase o en parejas y los compañeros deben hacer preguntas.

4.2.2. Actividad “Mis virtudes”.

Se realiza primero de forma individual y después en parejas o grupos pequeños. Se puede realizar a partir de un nivel A2 y pueden utilizar diccionario o cualquier material que necesiten. El material utilizado es el siguiente:

1. Rellena estos cuadros.

Mis virtudes	5 cosas que se me dan bien	5 experiencias positivas
--------------	----------------------------	--------------------------

2. Pregunta a tu compañero/a: ¿qué virtudes crees que tengo? ¿qué cosas crees que se me dan bien?
3. Compara los resultados. ¿Te sorprende alguna información de tu compañero/a? ¿Estás de acuerdo con lo que te ha dicho?

4.2.3. Actividad “Me gusta que...”.

En esta actividad se trabaja la expresión escrita y la oral. Deben conocer el presente de subjuntivo para poder realizarla por tanto se recomienda hacerla a partir de un nivel B1. Trabajarán en grupos pequeños. El material que utilizarán es el siguiente:

1. Rellena esta tabla.

	mis padres	mis compañeros	mi amigo/o	la gente
Me encanta que				
Me gusta mucho que				
Me gusta que				
No me gusta que				
Me molesta mucho que				

2. Explica lo que has escrito a tus compañeros/as. ¿Coincidís? Hablad de los resultados.

4.3. Actividades para la dinámica de grupos.

Este tipo de propuestas pretenden favorecer la dinámica de grupo y para ello el denominador común es encontrar similitudes y coincidencias con otros aprendientes.

4.3.1. Actividad “Compartiendo gustos”.

Esta actividad está dirigida a estudiantes de un nivel A1+. Se trabaja la expresión escrita y la oral y es ideal al estudiar el verbo gustar. El material a utilizar es el siguiente:

1. Se les dará una tabla con distintas experiencias de gustos y temas que deben rellenar de forma individual.

	Me encanta	Me gusta mucho	Me gusta	No me gusta nada
1. comida				
2. bebida				
3. música				
4. gente				
5. lugares				
6. asignatura				
7. películas				

2. Después deben exponer sus respuestas al compañero/a y comparar coincidencias.

3. Por último, deben escribir un texto sobre sus coincidencias y diferencias.

A los dos nos encanta.....pero no nos gusta nada..... A mí me gusta mucho....y a mi compañero no le gusta nada.

4.3.2. Actividad “Conozco a alguien que...”.

En esta propuesta se trabaja la expresión escrita y posteriormente, la oral y es idónea para practicar el presente de subjuntivo a partir de un nivel B1. La disposición es en parejas o grupos de tres. El material es el siguiente:

1. Rellena la tabla y pregunta a tus compañeros/as.

y trabajadora, pero en el examen oral me pongo muy nerviosa, me quedo en blanco y no me salen las palabras. Además, soy muy tímida y siento vergüenza al hablar. Me siento segura y confiada en los exámenes escritos, me gusta hacerlos y me alegra aprobar. Pero cuando hago un examen oral me siento nerviosa y estresada, no me gusta hacerlos. Querido diario, dame unos consejos, ¿qué puedo hacer?

3. En parejas o grupos, deben subrayar las expresiones de sentimientos positivas y negativas, pensar cuáles son los problemas de Ana con el español y darle consejos.
4. Después deben responder de forma individual las siguientes preguntas: ¿te sientes identificado/a con Ana? ¿qué problemas tienes tú con el español?
5. Deben dar por escrito la respuesta a las preguntas del punto 4 y la pareja o compañeros escribir dos consejos para cada problema.

4.4.1. Actividad “Mi signo”.

Esta actividad está tomada de Arnold y Foncubierta (2019, pp. 86-87). Se puede realizar en un nivel B1, se trabaja la expresión escrita y la oral. El material a utilizar es el siguiente:

Día 1

Divida a los alumnos en grupos según su signo del Zodiaco:

<p>Capricornio</p>  <p>22 dic. - 20 ene.</p>	<p>Acuario</p>  <p>21 ene. - 19 feb.</p>	<p>Piscis</p>  <p>20 feb. - 20 mar.</p>	<p>Aries</p>  <p>21 mar. - 19 abr.</p>
<p>Tauro</p>  <p>20 abr. - 20 may.</p>	<p>Géminis</p>  <p>21 may. - 21 jun.</p>	<p>Cáncer</p>  <p>22 jun. - 23 jul.</p>	<p>Leo</p>  <p>24 jul. - 25 ago.</p>
<p>Virgo</p>  <p>24 ago. - 22 sept.</p>	<p>Libra</p>  <p>23 sept. - 22 oct.</p>	<p>Escorpio</p>  <p>23 oct. - 22 nov.</p>	<p>Sagitario</p>  <p>23 nov. - 21 dic.</p>

2. Dígalas a los alumnos que algunas personas creen que la fecha en la que uno nace puede tener una influencia en su vida. Tendrán que suponer si esto es así y explorar qué cosas tienen en común con otros compañeros de su mismo signo. Dele a cada grupo una ficha para rellenar. Deben estar todos de acuerdo en cada respuesta:

Nuestro signo _____

1. Cosas que nos gusta hacer en el tiempo libre.
2. Nuestros rasgos positivos y negativos.
3. Metas que tenemos en la vida.
4. Con qué tipo de personas nos gusta estar.
5. Cosas que nos agradan.

6. Cosas que nos molestan.

3. Cada grupo tendrá que escribir un párrafo explicando cómo son las personas de su signo, basándose en la ficha que previamente han recibido. Cuando hayan terminado, un miembro del grupo leerá el párrafo al resto de la clase. Si es posible, ponga los párrafos en las paredes del aula y déjelos allí para que puedan leerlos con más detenimiento.

4. Explique que, para la clase siguiente, cada uno tendrá que preparar una presentación en español de uno o dos minutos sobre algo que le interese. Pueden traer un pequeño esquema como apoyo de su presentación, pero no deben leer lo que van a decir. Dígalos que deben realizar la presentación al mismo grupo con el que hayan trabajado en la ficha del horóscopo. El objetivo no es leer sino hablar.

Día 2

1. Ponga a los alumnos en un círculo siguiendo la misma disposición por grupos que el día anterior. Cada alumno/a hará su presentación y los demás deberán escuchar, sin hacer comentarios. Como los grupos serán desiguales, si uno termina las presentaciones antes que los demás, podrán realizar preguntas sobre lo que han dicho sus compañeros.

2. Finalmente, cada alumno/a tendrá que decir algo a toda la clase que haya aprendido de la persona que estaba a su derecha en el círculo.

Una de las cosas más importantes que pueden hacer los profesores de ELE para asegurar que sus alumnos progresen bien en su aprendizaje es crear un sentido de comunidad en el aula. Este ejercicio es útil para grupos de alumnos que todavía no se conozcan bien. Después de hacer esta actividad en clase, una alumna escribió en su diario de aprendizaje: "Lo más interesantes es que aunque nos parezca difícil hablar delante de toda la clase, fue relativamente fácil hacerlo en grupos pequeños con personas con quienes habíamos trabajado. Creo que nos dio confianza y nos ayudó a conocernos un poco mejor".

5. Conclusiones.

La atención a los factores afectivos se basa en la premisa de que el aprendizaje asociado a una emoción y/o sentimiento no solo se aprende mejor, sino que perdura en el tiempo. Conseguir relacionar los contenidos con una conexión emocional hará que nuestra enseñanza y su aprendizaje sea más efectivo. De Andrés (2002) sostiene que "el aprendizaje mecánico no está conectado con el conocimiento previo ni con la experiencia". "Por tanto, cuando la enseñanza se basa exclusivamente en la instrucción y los ejercicios en clase se orientan solo a la práctica de las formas lingüísticas, se produce una desconexión de aquello que denominamos aprendizaje emocional y que posee la propiedad de generar recuerdos duraderos asociados a la experiencia en las aulas" (Arnold y Foncubierta, 2019, p. 51).

El aprendizaje de una lengua va mucho más allá que adquirir léxico, comprender una serie de reglas gramaticales o ser capaz de entender un texto escrito. La lengua es un vehículo de comunicación e interacción social. Es por ello que el aula donde se aprende una nueva lengua

debe imitar, en la medida de lo posible, el entorno natural en el que van a hacer uso de la misma. Esto se traduce en dar un vocabulario útil, práctico, real, en enfocar la enseñanza desde un punto más comunicativo, en recrear las situaciones comunicativas a las que van a enfrentarse y en tratar temas actuales, prácticos e interesantes. En palabras de Arnold y Fonseca (2019, p. 53) “una parte importante de enseñar consiste en despertar en el alumno un sentido de descubrimiento y de motivación personal que le permita conectarse con la asignatura a través del deseo, la curiosidad o la satisfacción de necesidades y expectativas”. Queremos sintetizar algunas sugerencias que aporta Jane Arnold Morgan en su artículo “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera” (Arnold, 2016):

- Respetar al alumno como individuo y como aprendiz, entendiendo la dificultad a la que se enfrenta al aprender una lengua nueva y comprendiendo las distintas habilidades que posee cada individuo para no caer en comparaciones.
- Posibilitar que expresen sus preocupaciones y que compartan sus sentimientos de inseguridad con los compañeros. Para ello pueden hablar en grupo y encontrar aspectos comunes que les producen ansiedad.
- Fomentar la cooperación en lugar de la competición.
- No forzar la expresión oral hasta que el alumno no se sienta capaz. Para ello se pueden secuenciar las actividades de tal forma que en las primeras no tenga que demostrar su aprendizaje y conocimientos de forma oral. De manera progresiva se pueden introducir actividades de producción oral, pero dándoles tiempo para pensar, ordenar el discurso...
- La última recomendación es quizás una de las más importantes especialmente para alumnos japoneses que muestran un rechazo al error. Nos referimos a que el tratamiento del error no sea amenazante para el aprendiz. “El alumno siempre tiene que saber que, aunque puede que su respuesta no valga, él sí vale” (Arnold, Antología de claves afectivas). Hacer ver al alumno que el error aporta una importante información sobre en qué punto está en su proceso de aprendizaje y que esta información es sumamente útil para seguir avanzando.

Queremos terminar con las pautas de Stevick (1998) sobre cómo conseguir un aprendizaje eficiente. Según él, se sustenta en cuatro pilares: la concreción de objetivos, la creación de un entorno de seguridad y confianza, la correcta corrección de errores y el entusiasmo.

Vemos que se necesita un equilibrio entre los factores cognitivos y los afectivos y que la atención a esos cuatro aspectos permite que tanto el profesor como los aprendices formen parte activa en la toma de decisiones y, en definitiva, en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Bibliografía

- Arnold, J. (2006) “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. Instituto Cervantes, Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de español segunda lengua a personas inmigradas, Antología de textos de didáctica del español recopilada por P. García García. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- Arnold, J. y Brown, H.D., (2000) “Mapa del terreno”, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el*

- aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press/ Edinumen, pp. 19-41.
- Arnold, J. y Foncubierta, J.M., (2019) *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.
 - Brown, H. D. (1991) *Breaking the Language Barrier*. Yarrow, ME: Intercultural Press.
 - Carmona Cantos, A.B. (2011) "Factores afectivos en el aprendizaje de idiomas: la actitud. Temas para la Educación". Revista digital para profesionales de la enseñanza. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8637.pdf>
 - De Andrés, V. (2002) *The influence of affective variables on EFL/ ESL learning and teaching*. The Journal of the Imagination in Language Learning, VII, pp. 92-96. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476597.pdf>
 - Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
 - Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959) *Motivational variables in second language acquisition*. Canadian Journal of Psychology, 13: pp. 266-272.
 - Instituto Cervantes (2012) *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/competencias/default.htm
 - Instituto Cervantes (2002) *Marco común europeo de referencia*. Madrid: MEC y Anaya. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
 - Instituto Cervantes (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia*. Madrid. Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/InstitutoCervantes.
 - Lambert, W. E. (1967) "A social psychology of bilingualism". *Journal of Social Issues*, 23(2), pp. 91-109.
 - Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Editorial Gredos.
 - McCroskey, O. y Richmond, V. P. (1990) "Willingness to communicate: A cognitive view." *Journal of Behaviour and Personality*, vol. 5, n° 2, pp. 19-37.
 - Moreno Martín, M.J. (2021) "¿Cómo pueden influir los estilos de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras?" En *Revist@ Ventana Abierta*. Disponible en: <https://revistaventanaabierta.es/como-pueden-influir-los-estilos-de-aprendizaje-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras/>
 - Mruk, C. (1999) *Research, Theory and Practice*. New York: Springer.
 - Rogers, C. (1969) *Self-Esteem and Foreigner Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
 - Sánchez Barrera, M. (2011) "El Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza de E/LE a Estudiantes Japoneses". Showa University. No. 847, pp. 62-78.
 - Sánchez Barrera, M. (2015) "Análisis de la motivación en estudiantes universitarios japoneses de ELE: una propuesta didáctica". *Bulletin of the Institute for Foreign Language Education of Dokkyo University*, 2014-3, pp. 71-95.
 - Schumann, J.H. (1986) "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), pp. 379-392.
 - Sparks, R. J. y Ganschow, L. (1991) "Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude". *The Modern Language Journal*, 75, pp. 2-16.
 - Stevick, E. (1998) *Working with Teaching Methods: What's at Stake?* Boston: Heinle Cengage Learning.