

**ESTRATEGIAS AFECTIVAS QUE PODRÍAN POTENCIAR EL APRENDIZAJE DE
ELE: UN ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA DE PROFESORES Y ESTUDIANTES
DE ELE**

Rosana Rojas y Karla Paola Cruz A

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTÁ
2018**

**ESTRATEGIAS AFECTIVAS QUE PODRÍAN POTENCIAR EL APRENDIZAJE DE
ELE: UN ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA DE PROFESORES Y ESTUDIANTES
DE ELE**

Rosana Rojas y Karla Paola Cruz A

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Lingüística Aplicada del Español como
Lengua Extranjera

Asesor

Profesor. Jorge Andrés Mejía Laguna.

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTÁ
2018**

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	7
1. Problema	9
1.2 Hecho problemático	9
1.2 Interrogante	12
2. Objetivos	13
2.1 Objetivo general	13
2.2 Objetivos específicos	13
3. Justificación	13
3.1 Importancia	15
4. Antecedentes	16
5. Marco teórico	21
5.1. Afectividad	21
5.2. Estrategia	22
5.3 Factores afectivos que intervienen en el aula	23
5.4. Estrategia afectiva	25
5.5 Estrategias afectivas para la enseñanza	26
5.6. Estrategias de enseñanza afectivas en el aula	27
5.6.1. <i>Estrategias afectivas para reducir la ansiedad.</i>	29
5.6.2. <i>Estrategias para potenciar la motivación.</i>	34
5.6.3. <i>Estrategias para potenciar la empatía.</i>	38
5.6.4. <i>Estrategias para potenciar la autoestima.</i>	43
6. Marco Metodológico	50
6.1 Enfoque y tipo de la investigación	50
6.2 Población	53
6.2.1 <i>Muestra.</i>	54
6.3 Técnicas de recolección de datos	56

6.3.1. <i>El cuestionario.</i>	56
6.3.2 <i>La entrevista cualitativa.</i>	58
6.4 Metodología de análisis de datos	60
7. Análisis de datos	65
7.1 Lugar de la afectividad en la planeación de la clase de ELE según profesores y estudiantes de la MLAELE de la PUJ y estudiantes de ELE.	66
7.2 Análisis de las estrategias para reducir la ansiedad que podrían potenciar el aprendizaje de ELE usadas por profesores de ELE y estudiantes de la MLAELE y observadas por estudiantes de ELE.	71
7.3 Análisis de las estrategias para aumentar la motivación que podrían potenciar el aprendizaje de ELE usadas por profesores de ELE y estudiantes de la MLAELE y observadas por estudiantes de ELE.	79
7.4 Estrategias para aumentar la empatía que podrían potenciar el aprendizaje de ELE observadas por los profesores del CLAM, estudiantes de la MLAELE y estudiantes de ELE	89
7.5 Análisis de las estrategias para aumentar la autoestima que podrían potenciar el aprendizaje de ELE usadas por profesores de ELE y estudiantes de la MLAELE y observadas por estudiantes de ELE.	98
8. Conclusiones	108
9. Implicaciones pedagógicas	113
10. Limitaciones	114
11. Referencias bibliográficas	115
Anexos	126
Anexo 1. Cuestionario	126
Anexo 2. Entrevista semiestructurada	129

Resumen

La presente investigación corresponde a un estudio de caso desde el enfoque mixto, el cual pretende identificar estrategias afectivas que podrían potenciar el aprendizaje de ELE a partir de las valoraciones que proporcionaron profesores y estudiantes del Centro Latinoamericano (CLAM) de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá. El marco teórico de esta investigación incluye conceptos relacionados con afectividad, al igual que estrategias afectivas propuestas por diversos autores para tratar ciertos factores afectivos que intervienen en el aula (ansiedad, motivación, autoestima, empatía), factores que podrían influir positivamente en el aprendizaje de ELE. Para llevar a cabo el análisis, se establecieron cuatro categorías: ansiedad, motivación, autoestima y empatía. Para tal propósito, se les pidió a 30 participantes (entre ellos profesores y estudiantes del CLAM) responder un cuestionario en el que debían valorar la influencia y la frecuencia de uso de 20 estrategias propuestas desde diferentes teorías basadas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Además de esto se realizó una entrevista semiestructurada con varios de los mismos participantes. El análisis de resultados se realizó a través de la triangulación de datos, en la que se agrupó la información obtenida gracias a los diferentes instrumentos (cuestionario y entrevistas). De éste procedimiento se derivó un análisis integral de cada categoría. Finalmente, las estrategias que fueron valoradas por los participantes con más del 70% de frecuencia de uso y 70% de influencia, son presentadas en este estudio como las más efectivas para potenciar el aprendizaje de ELE.

PALABRAS CLAVE: afectividad, estrategia, ansiedad, motivación, empatía, autoestima.

Abstract

This research study corresponds to a case study based on a mixed approach methodology, which strives to identify affective strategies that could potentiate Spanish Language Teaching through the different kinds of assessments provided by professors as well as students from the Latin-American Center (CLAM) at The Pontificia Javeriana University in Bogotá. The theoretical Framework for this research study includes concepts such as affectivity as well as affective strategies proposed by different authors in order to deal with certain affective factors that take place in the classroom setting (anxiety, motivation, self-esteem and empathy) factors which might positively influence Spanish Language Teaching Learning. To carry out this analysis, four categories were designated: anxiety, motivation, self-esteem, and empathy. To this end, 30 participants—amongst them professors and students from The CLAM—were asked to complete a questionnaire in order to assess the influence and frequency in which the 20 strategies proposed were used. These strategies were proposed on the basis of learning and teaching theories. The outcome analysis resulted from the data triangulation in which the information was gathered thanks to the application of the two instruments already mentioned (questionnaires and interviews.) From this procedure resulted an in-depth analysis of each category. Finally, those strategies that were assessed as being the most relevant with at least 70% application rate due to their frequency of use and influence are outlined in this study as being the most effective in order to potentiate the learning of Spanish Language Teaching methodologies.

KEY WORDS: affectivity, strategy, anxiety, motivation, empathy, self-esteem.

Introducción

El hombre se dice que es un animal racional. No sé por qué no se ha definido como un animal afectivo o de sentimientos. Tal vez lo que lo diferencia de otros animales es el sentimiento más que la razón. Más a menudo he visto razonar a un gato que reír o llorar. Tal vez llora o ríe por dentro, pero entonces tal vez, también por dentro, el cangrejo resuelve ecuaciones de segundo grado.
-Miguel de Unamuno (1913)

Este pensamiento del escritor y filósofo Miguel Unamuno (1913) que combina humor y reflexión, refleja de algún modo, la percepción que ha existido sobre la naturaleza del hombre. Siendo éste, en primera instancia, un ser racional y en segunda instancia, un ser emocional. Es común pensar que la emoción transita en un estadio inferior que la razón, y que por lo tanto, es necesario controlar los impulsos o las decisiones que se puedan generar desde esta fuente.

A su vez, otra de las características sobresalientes del hombre es su gran habilidad para aprender, que está íntimamente relacionado con la razón. Es evidente que los animales también aprenden. Sin embargo, el ser humano supera sus habilidades, lo que claramente lo ha posicionado en un lugar privilegiado. Contrariamente a este pensamiento, recientes estudios en el campo de la neurología revelan la relación entre las emociones y los procesos cognitivos. De acuerdo con el neurólogo Francisco Mora (2013):

Las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención, y con ello, el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo, desde un alimento o un enemigo, a cualquier aprendizaje en el aula. Las emociones, en definitiva, son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria. (p.66).

Los presupuestos hechos por Mora (2013) sugieren la relación y simbiosis existente entre emoción, razón, cognición y aprendizaje. Resulta valioso reconocer, sobre todo en el campo de la educación, este vínculo de igualdad y de cooperación entre estas dimensiones del ser humano,

para así, aspirar a una educación y a un aprendizaje que no desconozcan la naturaleza del ser, sino que más bien, se valga de ésta para catapultar sus logros.

Una comprensión holística del ser humano puede generar aprendizajes significativos. Precisamente son Williams & Burden (1997) quienes sugieren cómo es posible lograr que se dé este tipo de aprendizaje: “el aprendizaje significativo sólo se lleva a cabo cuando la materia que se enseña es percibida como algo que tiene relevancia personal y cuando implica la participación activa del alumno” (p.44). Desde esta perspectiva se percibe al individuo, y más exactamente al estudiante, como un ser que no solo piensa, sino que siente y que construye sus propios significados del mundo a medida que aprende. De acuerdo con lo expuesto, Williams & Burden (1997) sostienen que “estos son unos de los aspectos del proceso de aprendizaje que a menudo se olvidan injustamente, pero que resultan de vital importancia si queremos entender el aprendizaje global del ser humano” (p.39)

Francisco Mora (2013) a su vez, sostiene que “la información emocional es básica para la elaboración de cualquier función mental y de las relaciones sociales [...] la emoción es un ingrediente básico del proceso cognitivo del razonamiento [...]” (párr.3). Comprender la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje es también señalar que éstas deben constituir un punto de inflexión en la concepción de la enseñanza que busca lograr aprendizajes significativos.

De esta reflexión surge el objetivo para esta investigación, el cual es identificar un conjunto de estrategias de tipo afectivo que puedan potenciar el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (a partir de ahora ELE). Para lograr dicho propósito se recopilaron estrategias que pudieran disminuir la ansiedad, aumentar la motivación, mejorar la autoestima del estudiante y establecer vínculos empáticos entre el profesor y el aprendiente, las cuales, de acuerdo con la

teoría encontrada para esta investigación, podrían potenciar el aprendizaje de ELE. Todas estas estrategias fueron valoradas a la luz de su grado de influencia sobre el aprendizaje y el grado de frecuencia de uso de los participantes, en clase de ELE. Las estrategias que se identificaron para esta investigación, al haber sido valoradas por poblaciones distintas a saber: profesores de ELE, estudiantes de último semestre de la Maestría en Lingüística Aplicada de Español como Lengua Extranjera (a partir de ahora MLAELE) y estudiantes de ELE del centro Latinoamericano a partir de ahora (a partir de ahora CLAM) de la Pontificia Universidad Javeriana (a partir de ahora PUJ), brindaron un conjunto de estrategias afectivas que podrían ser efectivas para potenciar el aprendizaje de ELE.

1. Problema

1.2 Hecho problemático

Este ejercicio investigativo es el resultado de la reflexión y la observación de ciertas dinámicas que las investigadoras han vivido como profesoras y como estudiantes de lenguas. Cuando se habla de aprendizaje, en particular de idiomas, hay que comprender lo que señala Arnold (2000) “el aprendizaje y el uso de la lengua es un proceso transaccional. La transacción es el acto de salir de uno mismo para llegar a los otros y, como tal, está íntimamente ligado con el ser emocional del alumno” (p.35). Por ello, la experiencia de las investigadoras en el aula las ha hecho verse enfrentadas a situaciones que al parecer inciden en el aprendizaje de sus estudiantes, y que contrario a lo que se piensa, no son asuntos que responden a problemas de comprensión o de aprendizaje, sino a una carga afectiva importante que podría incidir en el proceso de aprendizaje de lenguas. Como bien lo señala Arnold (2000) enseñar y aprender una

lengua implica de-centrarse, salir de uno mismo, para comunicar y comprender lo que el otro quiere expresar, y esa dinámica está fuertemente ligada a aspectos afectivos.

De lo anterior, se desprende el primer hecho problemático de esta investigación: si el aprendizaje estuviera íntimamente ligado a la emocionalidad del aprendiente, este debería ser siempre un aspecto protagonista y parte de la planeación de la clase. Saber sobrellevar las situaciones de tipo afectivo que se generan en el aula, como lo que se debe hacer cuando un estudiante se frustra, se molesta, llega triste o estresado a clase, entre otras muchas posibilidades, resulta tan importante como saber responder una duda, evaluar o proponer una tarea.

Sin embargo, durante la formación del profesorado, no siempre se proporcionan ni las herramientas, ni el conocimiento explícito que se requeriría para solventar estas situaciones. De allí, se desprende el segundo hecho problemático de este trabajo investigativo: al parecer, los profesores de lenguas, y en particular en la enseñanza de ELE a nivel de maestría, no reciben la suficiente formación para tratar los aspectos afectivos que se pueden dar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al menos no desde el plan de estudios publicado en las páginas web de universidades que imparten programas de maestrías en ELE.

Una vez planteado el segundo hecho problemático, se llevó a cabo la revisión de los planes de estudios de las maestrías en ELE de diez universidades, entre América Latina y España. De esta revisión se encontró lo siguiente: los planes curriculares de las universidades ofrecen algunas materias como *psicolingüística* que pretende gestionar entornos de aprendizaje plurilingües con especial atención a la actual situación intercultural; seminarios como *los estilos de aprendizaje y su implicación en el aula de ELE* en donde se propone desplegar estrategias

para atender a la diversidad en las aulas de idiomas, o clases como *práctica reflexiva y desarrollo profesional* en donde se considera al docente como analizador y evaluador de su propia práctica, una práctica reflexiva que apunta a la autorregulación de la propia actuación docente.

Dicha revisión podría sugerir, que aunque los programas podrían proponer algunas materias relacionadas con nociones de afectividad, no se podría afirmar que profundicen en la dimensión afectiva del aprendizaje de ELE, y que por el contrario, la formación del profesorado se cierce mayoritariamente en el dominio de la enseñanza de habilidades (comprensión y producción oral, comprensión y producción escrita), desarrollo de materiales, uso de TIC en el aula, uso de diferentes enfoques y metodologías, entre otras asignaturas.

Si bien es cierto que el docente debería tener todos los conocimientos mencionados, los cuales, son considerados indispensables en la formación del profesorado, podría encontrarse en el aula con otros aspectos que pueden también influenciar, de manera negativa el proceso enseñanza-aprendizaje como la baja motivación, la poca empatía, la baja autoestima, la ansiedad muy alta, y otros factores de tipo afectivo para los que no estaría preparado. De acuerdo con los estudios consultados para este trabajo investigativo (Krashen and Terrell, 1983; Brown, 2001; Williams & Burden, 1997; Arnold, 2000), estos factores podrían obstaculizar el aprendizaje de una lengua.

Una problemática como la expuesta, requeriría de maestros expertos en el tema para atender estos factores y orientar a sus aprendientes a superar dichos obstáculos. La consecuencia de no tener en cuenta aspectos afectivos en el proceso de enseñanza- aprendizaje es señalada por Williams & Burden (1997) al sugerir que “las clases que destacan el logro de la tarea a expensas del afecto, a menudo fomentan el logro, pero son mucho menos eficaces a la hora facilitar el

interés, la moral o la creatividad del alumno.” (p. 204). Lo que podría suponer que el estudiante no llegue a ser el aprendiente autónomo que se espera, una vez termine el proceso guiado y acompañado por el docente.

Si bien es cierto que hay profesores con una gran habilidad para gestionar la afectividad en el aula, este tipo de habilidades no deberían ser únicamente, producto del tipo de la personalidad que tenga el docente, ni de su alta inteligencia emocional, sino que debería educarse y prepararse para esto, del mismo modo cómo se enseña y se aprende didáctica y gramática del español.

De todo lo anterior, emerge el propósito de este trabajo, el cual es identificar un conjunto de estrategias afectivas que una vez valoradas por los participantes, permitan a los docentes contar con una herramienta para acercarse a los aspectos afectivos que se presentan en clase, de una manera más consciente y explícita, lo que de acuerdo con diversos autores, podría beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

1.2 Interrogante

A partir de los hechos problemáticos planteados, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué estrategias afectivas podrían potenciar el aprendizaje de ELE?

2.Objetivos

2.1 Objetivo general

- Identificar estrategias afectivas que podrían potenciar el aprendizaje de ELE.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar las estrategias afectivas utilizadas por los profesores de ELE.
- Estimar la influencia de las estrategias afectivas en el aprendizaje de ELE.
- Indicar la frecuencia con la que los profesores hacen uso de estrategias afectivas que podrían potenciar el aprendizaje de ELE.

3. Justificación

El interés de conocer estrategias afectivas que pudieran potenciar el aprendizaje de ELE surge a partir de la experiencia de las investigadoras como estudiantes y como maestras. En su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, las investigadoras se vieron enfrentadas a situaciones de ansiedad, frustración e inseguridad. Por otro lado, cuando las investigadoras empezaron a ejercer su profesión como docentes de lenguas extranjeras percibieron que muchos de sus estudiantes experimentaban sentimientos similares a los que ellas, alguna vez, se vieron enfrentadas; esto en relación con la vulnerabilidad que se siente al usar un vehículo lingüístico nuevo. Asimismo, autores como Gallego & Gallego (2004) sugieren que

“la interacción entre lo emocional y lo cognitivo serían las dos partes de un todo intelectual humano que se influyen mutuamente y determinan nuestra forma de actuar,

sentir, pensar, mostrarnos a los demás, interactuar con ellos y entender el mundo que nos rodea” (p.97).

Por ello, resultaría conveniente en el campo de la enseñanza de ELE ceder un espacio para la incorporación de estrategias afectivas, de manera explícita y consciente por parte del profesor, puesto que, en palabras de Underhill (1989) se podrían aprovechar algunos ingredientes esenciales que contribuyen al proceso de aprendizaje; que si bien, en el caso de la investigación en curso, es ELE, se presume que dichas estrategias afectivas podrían ser usadas para otras lenguas.

Por otra parte, la investigación en curso pretende proponer la afectividad en el aula de ELE como una posible línea de investigación que se podría implementar a futuro, en el marco del desarrollo de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, puesto que constituye un aspecto indispensable en el quehacer de un docente de lengua extranjera.

Esta investigación quedaría como base inicial para futuros estudiantes de MLAELE, como primer acercamiento a las estrategias afectivas que los profesores usan en sus clases y que sugieren, podrían potenciar el aprendizaje de ELE; también, para todos aquellos maestros de ELE que se interesen por la dimensión afectiva en el aprendizaje, pues podrían encontrar en este ejercicio investigativo una fuente de conocimiento que posteriormente permitiría desarrollar otros trabajos relacionados en el área.

En este sentido, aquellos interesados, podrán hacer uso las estrategias afectivas que se identifiquen, producto de la investigación en curso, con la posibilidad implementar y estimar su

pertinencia en el aula. De igual manera, estas estrategias podrían replantearse y proponerse otras, que no hayan sido consideradas en este estudio.

3.1 Importancia

Teniendo en cuenta la creciente demanda de enseñanza del ELE resulta necesario mejorar, actualizar o renovar las prácticas educativas. Es imperativo realizar investigaciones en el campo de las humanidades de una manera multidisciplinar que permita nutrir el área en cuestión (ELE) de nuevas perspectivas e información provenientes de otras disciplinas que contemplen el aspecto afectivo del ser humano. Por ello, la investigación en curso pretende identificar estrategias afectivas que podrían potenciar el aprendizaje de ELE.

Aquellas estrategias afectivas identificadas en éste análisis, podrían ser de gran interés para formadores de profesores, personas relacionadas con la enseñanza de los aspectos psicológicos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, a manera de introducción a este tema. También podría ser provechoso para los docentes recién graduados, que posean poca o nula experiencia o formación sobre la importancia y el manejo de aspectos afectivos que deberían tenerse en cuenta en el aula de lengua extranjera. Adicionalmente, puede ser de interés para profesores con amplia experiencia que quieran aproximarse a sus estudiantes con alguna estrategia que le resulte innovadora en cuanto a la afectividad.

Se espera que esta investigación y las estrategias afectivas que se identifiquen y valoren aquí, resulten atractivas y efectivas para aquellos a quienes les interese propiciar, de manera consciente, un ambiente de clase conveniente para el aprendizaje y las relaciones entre profesores y aprendientes.

4. Antecedentes

Partiendo de la pregunta de investigación en curso, la cual es ¿qué estrategias afectivas podrían potenciar la afectividad en el aula de ELE?, es preciso revisar las investigaciones que hayan abordado el tema de la afectividad en el aula. Esto se hizo, a partir de una intensa búsqueda en las diferentes bases de datos académicas y cuyo eje de indagación giraba en torno a: la afectividad en el aula, emoción y cognición en el aprendizaje de lenguas y estrategias afectivas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello, se seleccionaron tres investigaciones que respondieron, en alguna medida, al interrogante propuesto en la investigación en curso, o aspectos relacionados con el proceso investigativo como marco metodológico o aportes al marco teórico.

Barreda, (2012) El docente como gestor del clima en el aula. Factores a tener en cuenta.

En este trabajo de investigación se analizó la importancia de un “buen clima afectivo para la consecución de un correcto proceso de enseñanza- aprendizaje” (Barreda, 2012, p. 3) en el aula, a partir de un estudio de caso en el que los alumnos de la IES Santa Clara “expresan su opinión acerca de lo que ellos consideran como un buen clima de clase” (p.5), teniendo en cuenta factores que podrían influir en dicho clima como: el espacio físico de la clase, la metodología que el profesor decide usar en sus clases, la diversidad de alumnos, la forma de aprender de cada estudiante, los intereses de los estudiantes, el rol del profesor, entre otros.

Para llevar a cabo el estudio, Barreda (2012) realizó una investigación de tipo cualitativo que pretendía conocer los factores que influyen en el clima del aula. Para ello, la autora implementó un cuestionario en la que los estudiantes “valoraban el nivel de influencia de diferentes factores, de los que depende el clima en el aula” (p.29)

El análisis de los resultados sugirió, en primer lugar, los hábitos básicos de disciplina, pues los participantes valoraban como muy importante el hecho de estar tranquilos en clase, sin que hubiese necesidad de gritar o regañar a los estudiantes. En segundo lugar, según los participantes, la buena relación con los compañeros podría ser un factor influyente en el clima del aula. En tercer lugar, el profesor y su rol como gestor de buen clima en aula, fue otro de los factores que subrayaron los participantes. Finalmente, la metodología fue valorada como un aspecto importante para los alumnos, pues sugirieron clases en donde “todo el mundo pueda participar” (Barreda, 2012, p. 33) y clases en donde se pudiera articular lo teórico y lo práctico.

Ahora bien, la investigación de Barreda (2012) contribuye en varios puntos a la investigación en curso, como se observa a continuación. Por un lado, es claro el valor especial que se le da a lo afectivo, ya que lo reconoce como un aspecto igual de importante a lo cognitivo. Por otro lado, el trabajo de Barreda (2012) identificó, a partir de la valoración de los estudiantes, un conjunto de acciones para propiciar un ambiente positivo en el aula, lo cual se encuentra relacionado con el estudio en curso, pues también busca propiciar a través de una conjunto de estrategias afectivas un ambiente positivo de clase que pueda favorecer el aprendizaje de ELE.

Hativa Barak y Simhi (2001) Profesores universitarios ejemplares. Conocimiento y creencias respecto a las dimensiones y estrategias de la enseñanza efectiva.

Los investigadores Hativa, Barak y Simhi (2001) se proponen en esta investigación identificar las creencias y el conocimiento pedagógico general de lo que ellos denominan como *profesores ejemplares*. Para esto, los investigadores se centraron en observar estrategias de enseñanza efectiva. Su trabajo dio origen a tres preguntas de investigación, las cuales son: 1. ¿Cuáles son sus creencias y su conocimiento general pedagógico acerca de las dimensiones de

enseñanza efectiva? 2. ¿Qué estrategias efectivas de enseñanza usan en clase? y 3. ¿Cuál es la relación entre sus creencias, y, el conocimiento acerca de estrategias de enseñanza afectiva y el uso de estas en su labor docente?

En cuanto a la metodología, los investigadores escogieron cuatro profesores ejemplares de dos departamentos diferentes. Para escogerlos, cada departamento listó a todos los instructores que hubieran tenido clases de al menos 50 estudiantes durante los tres años anteriores al estudio. Del listado, se escogieron los profesores que hubieran tenido clases con estudiantes de posgrado y se eligieron dos profesores por departamento que quisieran participar en el estudio.

Para la recolección de datos, los investigadores optaron por entrevistas a profesores. Cada uno fue entrevistado dos veces y estas entrevistas fueron grabadas para su posterior análisis. Se realizaron entrevistas semiestructuradas tanto para profesores como para estudiantes; seguido de esto, se escogieron a 10 estudiantes al azar de cada curso. Al final, se diseñó un cuestionario que fue administrado a los estudiantes en clase. Este instrumento evaluó cuatro dimensiones de la enseñanza efectiva, las cuales incluyeron: organización de la lección, claridad en la enseñanza, clima positivo en clase e implicación de los estudiantes en clase. Adicionalmente, se incluyeron cuatro ítems relacionados con el desempeño del profesor los cuales eran: preparación de clase, proponer desafíos intelectuales, promover el pensamiento crítico y el uso efectivo del tiempo en clase.

En conclusión, los profesores ejemplares no necesitan ser excelentes en las cuatro dimensiones de enseñanza efectiva (organización, claridad, etc.). Se encontró que sólo es necesario distinguirse en algunas de estas dimensiones y desempeñarse bien en las otras. Todos los profesores puntuaron alto en cuanto a claridad en la lección y la creación de un clima positivo

en clase, lo cual sugiere que estas dos dimensiones resultan importantes a la hora de definir a un profesor ejemplar.

Esta investigación resulta importante como antecedente porque su objetivo que busca identificar las creencias y el conocimiento pedagógico general de los *profesores ejemplares* y la tercer pregunta que surge de este objetivo, es decir ¿cuál es la relación entre sus creencias y su conocimiento acerca de estrategias de enseñanza afectiva y el uso de estas en su labor docente?, están relacionadas con uno de los objetivos específicos de la investigación en curso, que pretende identificar las estrategias afectivas utilizadas por los profesores de ELE y la pregunta de investigación, a saber ¿qué estrategias afectivas podrían potencializar el aprendizaje de ELE?, pues tanto en la investigación de Hativa, Barak, y Simhi (2001), como en la investigación en curso, se busca indagar sobre el conocimiento que los profesores han adquirido, a lo largo de su experiencia, relacionar estos hallazgos con la opinión y valoración de los estudiantes respecto aquello viven en su día a día en el aula.

Lammers & Gillaspay (2013). Una medida para evaluar las relaciones entre estudiante e instructor

El trabajo investigativo de Lammers & Gillaspay (2013) examinó el vínculo entre la relación alumno-instructor (*rapport*) y cómo dicha relación podría influir en el proceso de aprendizaje del alumno en cursos en línea. Para ello, los autores propusieron una breve escala de *rapport* de 9 ítems, llamada la Escala de Relación entre Estudiante-Instructor-9 (SIRS-9) y lo administraron, junto con una escala de *conectividad*, a estudiantes universitarios que tomaban cursos en línea.

En cuanto al procedimiento, los autores contactaron a los instructores de todos los cursos en línea de pregrado y postgrado de la universidad; y les solicitaron que colaborarán con el

estudio, enviando un correo electrónico a todos sus alumnos, incluyendo un enlace con la encuesta. En la encuesta, se les pidió a los participantes que calificaran el comportamiento y características de su instructor, en un ambiente de clase tradicional determinado al azar, seleccionado por los investigadores y no por los participantes, a la mitad del semestre (Lammers & Gillaspay, 2013).

Lammers & Gillaspay (2013) concluyeron que, los estudiantes reportaron las situaciones no amenazantes y la buena relación con sus maestros, en conexión con menos sensación de ansiedad durante las clases. Adicionalmente, los autores resaltan que el *rapport* es un componente importante de la enseñanza, y que por ende, debe ser parte de la evaluación de cursos y clases. Por ello, sugirieron esta herramienta como una opción de evaluación. Al final del documento, los autores enlistaron una serie de estrategias afectivas que podrían fortalecer el *rapport* entre estudiantes y maestros.

La relevancia de la investigación hecha por Lammers & Gillaspay (2013) y el aporte a la investigación en curso es, en primer lugar, el factor del *rapport* como determinante en el ambiente de clase, pues su estudio detallado brindó una fuente de información importante para el marco teórico de la investigación en curso y hace parte de una de las categorías que se desarrollan en el marco teórico. En segundo lugar, en el apartado de las recomendaciones hechas por Lammers & Gillaspay (2013), se proponen estrategias de tipo afectivo para favorecer el *rapport* entre estudiantes y maestros; aunque dichas estrategias se pensaron para un curso en línea, podrían ser utilizadas para clases presenciales de lengua extranjera.

5. Marco teórico

Para el desarrollo del presente trabajo y responder a la pregunta de investigación la cual es ¿qué estrategias afectivas podrían potenciar el aprendizaje de ELE?, se desarrollan los principales conceptos que contribuyen a responder la pregunta de investigación y los términos o temas que subyacen a la investigación en curso. A continuación, se expondrán los sustentos teóricos que fundamentan este proceso investigativo.

5.1. Afectividad

Existen numerosas posturas sobre la definición de afectividad, en los escenarios educativos. A continuación, se presentarán tres de las más influyentes; y de ellas, una en particular que se destaca por describir aquello que esta investigación entiende por este término.

En primer lugar, según Arnold (2000), la palabra afectividad se ha utilizado de diferentes maneras y se ha utilizado para desarrollar diversos objetos de estudio, de manera que coinciden muchas veces, pero otras veces son ligeramente distintas. Dulay, Burt y Krashen (1982) proponen que la “afectividad de alguien hacia una cosa, acción, situación o experiencia concreta es cómo encaja esa cosa, acción, situación o experiencia en las necesidades o en las intenciones de esa persona y el efecto resultante de sus emociones” (p. 64). El tener en cuenta las emociones que surgen de las necesidades y los intereses de los aprendientes podría contribuir de manera positiva en el proceso de aprendizaje (Arnold, 2000). Con respecto a lo anterior, la noción de afectividad incluye todos los elementos de los sentimientos, la emoción, las vivencias y los estados de ánimo que condicionan la conducta del ser humano y que median en el aprendizaje de idiomas al estar presentes en la realidad del aula de lengua extranjera.

En segundo lugar, Piaget (2005) define a la afectividad como “los sentimientos propiamente dichos y específicamente las emociones; las tendencias [...] y en particular la

voluntad” (p.18), pues este autor sugiere que la afectividad desencadena acciones de la inteligencia, que bien pueden estimular, o que también las puede perturbar, es decir que afecta cualquier actividad mental. En este sentido, cada individuo, aún si comparte hábitat con otros, responderá a un mismo estímulo, de modo diferente, pues eso depende de las diferentes dimensiones del ser que entran en juego.

Finalmente, en tercer lugar, se adoptará la definición de afectividad que propone Quintanilla Madero (2003), pues es la que más coincide con aquello que la investigación en curso concibe como afectividad, ya que considera que :

“La afectividad es una zona intermedia donde se unen lo sensible y lo intelectual. Si esto es así, de algún modo cabe la posibilidad de hablar de una «afectividad inteligente» o de una «inteligencia emocional». Una inteligencia afectada por nuestros sentimientos y por el corazón y, a su vez, una afectividad teñida o tamizada por la racionalidad” (p.1)

De esta manera, es inevitable sugerir dos ideas que se podrían suscitar de lo que formula Quintanilla Madero (2003). Por un lado, que si bien la educación se preocupa por aspectos cognitivos, esto quedará incompleto si no se incluyen aspectos cognitivos y emocionales al mismo tiempo. Por otro lado, que si bien, la afectividad resulta esencial para comprender la dinámica del conocimiento humano, resulta mucho más importante para entender y transformar la forma en que conocimiento y educación deben relacionarse.

5.2. Estrategia

Gran cantidad de autores hablan de estrategia desde diversos ámbitos entre los cuales se encuentran áreas como el militar, los negocios, la política, la religión, entre algunas otras. Este término se ha convertido en una acepción de uso generalizado y que forma parte de las

construcciones teóricas de distintos campos del conocimiento. De tal forma que para efectos de la investigación se adoptarán dos definiciones que se complementan entre sí. En primer lugar, en palabras de George Morrissey (1996) “el término estrategia suele utilizarse para describir ‘el cómo’ lograr algo.” (Pág.114). Por ello, la implementación de las estrategias en el área de la educación resulta ser la respuesta, en cierta medida, a las necesidades que surgen de las aulas.

En segundo lugar, la estrategia se denomina como el proceso a través del cual una organización formula objetivos, y está dirigido a la obtención de los mismos (Halten, 1987, citado en Contreras Sierra, 2013). Se adopta este término, debido a que los procedimientos que se mostrarán al final de este proceso investigativo pretenden la obtención de los objetivos que se plantearon, que para el caso de esta investigación fue *identificar estrategias afectivas que pudieran potenciar la afectividad en el aula de ELE*.

5.3 Factores afectivos que intervienen en el aula

Ahora bien, para llevar a cabo la investigación en curso se formularon cuatro categorías, resultado de la indagación teórica, a saber: ansiedad, motivación, empatía y autoestima. Autores como Rodrigo-Alsina (1997); Arnold (2000); Krashen & Terrell (1983); Brown (2001), entre otros, coinciden en que el exceso de ansiedad, la baja motivación, la baja autoestima y la poca empatía son factores que podrían dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de ello, la presente investigación pretende identificar estrategias afectivas que podrían potencializar el aprendizaje de ELE, al contemplar la importancia de la emoción y la cognición en beneficio de dicho proceso de enseñanza- aprendizaje. Por ello, a continuación se presentarán algunas de las teorías que influyeron, de manera destacada, para proponer las categorías bajo las cuales, posteriormente, se identificarán las estrategias afectivas.

En primera instancia el enfoque natural, desarrollado por Krashen y Terrell (1983) tiene en cuenta y de forma preponderante la afectividad desde una de sus cinco hipótesis con respecto a la adquisición de segundas lenguas ‘la hipótesis del filtro afectivo’ en la que la disposición de los alumnos, sus sentimientos, su estado de ánimo y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Desde la hipótesis del filtro afectivo se distinguen tres tipos de variables afectivas: motivación, autoestima y ansiedad.

En segunda instancia, Miquel Rodrigo Alsina (1997) propone la competencia emotiva intercultural, definiéndola como “la capacidad de proyectar y de recibir las respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones culturales” (p.17). Desde la competencia emotiva intercultural se plantean tres problemas emotivos asociados a la comunicación intercultural, a saber: la ansiedad, la motivación y la empatía.

En tercera instancia, Arnold (2000) y su libro *la dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*, retoma la propuesta de diversos autores y su propia experiencia para poner en diálogo “factores individuales” (p.26) como: ansiedad, extraversión -introversión, autoestima, motivación; y “factores de relación” (p.35) como: empatía, transacciones en el aula y procesos interculturales, con el fin de observar algunas formas concretas en las que la afectividad se relaciona con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Finalmente, Brown (2001) quien propone ‘enseñando a través de principios’ analiza los principios afectivos en la enseñanza de lenguas y sugiere el estudio acerca de aspectos como la autoestima, la conexión entre lengua y cultura, la motivación y tipos de motivación, entre muchos otros factores.

Teniendo en cuenta las teorías, los estudios y las investigaciones propuestas por estos autores, es inevitable darse cuenta de las coincidencias y convergencias que surgen de sus

trabajos. Es por ello que, para efectos de la investigación en curso, *autoestima*, *motivación*, *empatía* y *ansiedad* fueron las categorías bajo las cuales se plantearon las estrategias afectivas que podrían potencializar el aprendizaje de ELE.

5.4. Estrategia afectiva

El objetivo general de esta investigación es identificar un conjunto de estrategias afectivas de enseñanza que podrían potenciar el aprendizaje de ELE. Las estrategias afectivas están principalmente englobadas en una clasificación más grande; la cual es: estrategias de aprendizaje. Es por esto que, dichas estrategias afectivas son un componente del proceso enseñanza-aprendizaje. Autores como Rebecca Oxford (1990) definen estas estrategias como “... acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes, con frecuencia de manera intencional, utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera”(p. 17).

O'Malley (1990) hace una clasificación de las estrategias y las divide en tres categorías: las cognitivas, las metacognitivas y las socio afectivas. En cuanto a las socio afectivas, que son aquellas que sugieren mayor influencia en el desarrollo de la investigación en curso, son las que de acuerdo con Rodríguez y García-Merás (s.f) “se relacionan con las actividades de mediación y transacción social con otras personas como son el trabajo cooperado y las preguntas aclaratorias” (p.5). Para Stern (1992, citado en Rodríguez y García-Merás, s.f) en cambio, las estrategias afectivas “son aquellas que se relacionan con la actitud que muestran los aprendices hacia la lengua extranjera, sus hablantes y su cultura” (p.5), dejando de lado la concepción unilateral del aprendizaje de lengua formal y favoreciendo aspectos más pragmáticos en el aprendizaje de lenguas.

5.5 Estrategias afectivas para la enseñanza

De acuerdo con Díaz-Barriga & Hernández (2002) las estrategias de enseñanza serán “todos los procedimientos que el agente de enseñanza [profesor, tutor u otro] haga en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en el aula”(p.141). La autora también considera que el profesor debe ser un agente reflexivo que conozca cómo y por qué procede de la manera en que lo hace. Además sugiere *cinco aspectos esenciales* para que el profesor sepa cual es la estrategia o procedimiento adecuado con el estudiante. Estas son:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera)
2. Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido en particular que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como el progreso y progreso de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

(Díaz-Barriga & Hernández, 2002, p.141)

Dada la naturaleza de esta investigación, en donde lo afectivo está directamente relacionado con lo cognitivo, las estrategias de enseñanza que se propongan deben tener en cuenta este aspecto. Es por esto, que se tomará para este estudio el concepto ofrecido por

Rebecca Oxford (1990) para estrategias de afectivas de aprendizaje y el concepto de estrategias de enseñanza ofrecida por Díaz-Barriga & Hernández (2002). Entonces, se entenderá por estrategia afectiva a las acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los profesores, de manera intencional pero flexible, utilicen para mantener un ambiente de clase positivo, así como también, para reducir las emociones negativas que se presenten el proceso enseñanza-aprendizaje.

5.6. Estrategias de enseñanza afectivas en el aula

Dentro de esta perspectiva y respondiendo a la pregunta de investigación, se hace necesario señalar que la atención al dominio de lo afectivo dentro de las clases de lengua, acarrea un sinfin de aspectos positivos en lo académico y en lo personal. Aquellos beneficiados por esta perspectiva serían, tanto estudiantes como maestros, teniendo en cuenta que esta dimensión afectiva de la enseñanza no se opone, en ninguna medida, a la cognitiva (Arnold, 2000), todo lo contrario, se complementan entre sí.

A partir de esta premisa, algunos de los factores afectivos que intervienen en el aula y las categorías que se proponen en el apartado 5.3, a saber *ansiedad, motivación, empatía y autoestima*, se consultaron varios autores que sugieren diversas estrategias de tipo afectivo que podrían beneficiar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En primer lugar, Dörnyei (2001) propone ‘las estrategias motivacionales para el aula de lenguas’, un libro que menciona aspectos que responden a cómo crear condiciones de motivación, cómo generar una motivación inicial, de qué manera se puede proteger y mantener la motivación, y, durante el desarrollo de los temas previamente nombrados propone estrategias afectivas.

En segundo lugar, Franco (s.f) propone un estudio llamado *Construyendo rapport*, allí reflexiona sobre la construcción de *rapport*, es decir las conexiones emocionales entre el profesor y el estudiante, y entre el estudiante y la materia; y, a partir de ello, propone estrategias afectivas para beneficiar estas relaciones.

En tercer lugar, Ortega (2002), en uno de sus estudios, aporta varias pautas para minimizar los efectos negativos que la ansiedad pueda causar, en especial, cuando un alumno se encuentra inmerso en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y la vulnerabilidad que produce comunicar con un nuevo vehículo lingüístico.

En cuarto lugar, Warren (1995) en sus tesis doctoral, hace una propuesta relacionada con la mediación en las clases y el rol del maestro en dicho proceso. Para ello, propone una serie de preguntas que podría hacerse el maestro, para evaluarse a sí mismo y estrategias para promover un buen ambiente en las clases.

En quinto lugar, el Cuestionario PEYDE: práctica educativa y desarrollo emocional, que se propone en el libro de Gallego & Gallego (2004) en su libro *Educación inteligencia emocional en el aula*. Allí, se plantean una serie de afirmaciones sobre la forma de pensar y reaccionar la práctica educativa, que contribuyen a facilitar el desarrollo de inteligencia emocional en los estudiantes.

No obstante, se encontró que las estrategias propuestas por los autores previamente mencionados, coinciden tanto entre ellos, como con estrategias propuestas por otros autores. Como es el caso de Rebecca Oxford (1990) y su libro sobre *estrategias de aprendizaje de lengua*, Ausubel (1976) y su libro *psicología educativa*, Gardner y MacIntyre (1993) y su propuesta de *las variables afectivas en segunda lengua*, entre muchos otros que se irán nombrando en cada una de las explicaciones de las estrategias.

Finalmente, es imperante señalar que, durante el desarrollo de la investigación en curso, las estrategias afectivas que se identificaron, se interrelacionan; y, que una misma estrategia podría ser usada para favorecer los factores afectivos, en más de una de las categorías propuestas (ansiedad, motivación, empatía y autoestima). Sin embargo, por efectos de practicidad para la investigación, las estrategias se plantean bajo una sola categoría, lo cual no restringe su uso para favorecer otra categoría. Por ejemplo, una estrategia pensada para motivar, puede a su vez impactar positivamente en la autoestima de un aprendiente.

A continuación, se hará una descripción sobre las categorías que surgieron gracias a las convergencias de varios autores con respecto a factores afectivos que intervienen en el aula, es decir ansiedad, motivación, empatía y autoestima; y, a partir de ellas se identificaron y explicaron las estrategias afectivas que podrían disminuir los efectos de esos factores afectivos y a su vez potenciar el aprendizaje de ELE.

5.6.1. Estrategias afectivas para reducir la ansiedad.

El estudio en torno a la ansiedad ha sugerido diversas investigaciones y análisis significativos relacionados con la emoción en ámbitos educativos (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; Gardner y MacIntyre, 1993; Arnold, 2000). Los pioneros en formular una teoría en torno a la ansiedad al aprender una lengua extranjera fueron Horwitz, Horwitz y Cope (1986), abriendo paso al concepto ansiedad en lengua extranjera- ALE. Se presume que la ansiedad se manifiesta de forma diversa, dependiendo de la edad de los estudiantes, y suele ser más preponderante en alumnos adultos, simplemente por factores sociales y psicológicos; a esta idea se suma Ausubel (1976) exponiendo que, la ansiedad es uno de los muchos factores de la personalidad que más influye en el proceso de aprendizaje.

Existen varias definiciones de *ansiedad* que vale la pena rescatar. Desde la interculturalidad, Chen y Starosta (1996) la definen como la “respuesta emotiva a situaciones en las que se prevén, que pueden darse, consecuencias negativas; es un desequilibrio generalizado que nos hace sentir incómodos o preocupados” (p.358). Desde el punto de vista psicológico, “la ansiedad, se define como una variable afectiva desagradable, como una emoción subjetiva o respuesta emocional sin una causa concreta, con resultados negativos que producen, en quien la experimenta, un gran malestar” (Pérez Paredes, 1999, p.33). Desde una perspectiva lingüística, relacionado con el aprendizaje de una lengua extranjera, la ansiedad se define como “la emoción que interviene de forma negativa en el proceso cognitivo de la nueva lengua, pues una de las consecuencias de la ansiedad es la dificultad de concentrarse y recordar, lo que lleva a una disminución del rendimiento” (Pérez Paredes, 1999, p .34).

El aprendizaje de lenguas extranjeras es una de las disciplinas que más ansiedad produce, como lo sugiere Arnold (2000). Esto probablemente se presente porque supone una gran cantidad de vulnerabilidad que afrontan los aprendientes, al intentar expresarse y comunicarse con otros (Gardner y MacIntyre, 1993), con un vehículo lingüístico que puede ser inestable o que hasta ese momento se domina con dificultad, ya que podría generar malos entendidos o burlas.

Cuando la ansiedad está presente en el aula de lengua extranjera, se produce una suerte de filtro afectivo (Krashen y Terrel, 1983) en el proceso de aprendizaje, que provoca estados nerviosos y de temor, que pueden acarrear bajo rendimiento, y esto a su vez, puede producir mayor ansiedad, que finalmente termina limitando el proceso de aprendizaje. La preocupación, que se desencadena por el sentimiento de esa ansiedad, malgasta la energía que debería ser usada para memorizar y llevar a cabo una tarea concreta.

Rodrigo-Alsina (1997) sugiere que uno de los problemas emotivos en la comunicación intercultural es la ansiedad, pues “sí es experimentada a un nivel demasiado alto, la comunicación intercultural será ineficaz; pero si por contra es demasiado bajo, no se estará motivado para iniciar la comunicación” (p. 18). Siendo así, el profesorado debería procurar hacer uso de estrategias afectivas que permitan que esa ansiedad que se experimenta, no llegue a picos ni muy altos, ni muy bajos, y, de esta manera, procurar un proceso de enseñanza aprendizaje significativo y positivo emocionalmente.

Para ello, a continuación se presentarán algunas estrategias relacionadas con la gestión de la ansiedad que podrían potenciar el aprendizaje de ELE.

A. *Dar tiempo a los estudiantes para que se preparen y sepan qué tienen que hacer.*

[Estrategia propuesta por Ortega (2002)]

El uso y la distribución del tiempo son dos grandes factores que se deben tener en cuenta al momento de planear y posteriormente impartir una clase. Por ello, autores como Carroll (1963) sugieren que es imperante establecer dentro de la planeación, la proporción de tiempo dedicado al esfuerzo hecho por los estudiantes, o de su completo compromiso en el aprendizaje; y, también, el tiempo que los estudiantes con diversas aptitudes y niveles de lengua y de motivación requieren para internalizar conceptos y elaborar ideas. De esta forma, se podría disminuir los posibles sentimientos de ansiedad que puedan surgir, debido a la premura del tiempo en clase o la obligación de llevar a cabo una actividad, sintiendo que no se está lo suficientemente preparado.

B. *Evitar la tendencia a corregir continuamente.* [Estrategia propuesta por Ortega (2002)]

En el proceso de enseñanza- aprendizaje, y más específicamente en un aula de lengua extranjera, es bastante cotidiano el hecho de que el profesor esté continuamente corrigiendo a sus

estudiantes. El tratamiento del error debe ser algo que el maestro haga de manera consciente y estratégica, pues en palabras de Dulay et all. (1982, p.138) “La gente no puede aprender lenguas sin primero cometer errores de manera sistemática”. No obstante, la corrección instantánea no siempre resulta efectiva, ya que el estudiante está concentrado en lo que dice y no en cómo lo dice. Por ello, diversos autores como Corder (1967); Brown, (2001) y Hendrickson (1980) sugieren que tratar del error, sin hacerlo continua y sistemáticamente, podría evitar, o por lo menos, podría disminuir, en gran medida, el sentimiento de ansiedad en los estudiantes, ya que no se castiga el error, cada vez que ocurre, sino que por el contrario, se le invita a hacer uso de la lengua de forma más fluida y espontánea.

C. Enseñar a los alumnos a trabajar en cooperación. Permitirles ayudarse en el grupo.

[Estrategia propuesta por Warren (1995), en el cuestionario de mediación]

El trabajo cooperativo genera grandes beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no solo se desarrollan destrezas propias de la lengua, sino también las sociales (Arnold, 2000). Las actividades cooperativas contribuyen a la posible reducción de la ansiedad en el aula de lenguas, en tanto que aumentan la posibilidad de proporcionar una respuesta correcta o aceptable, en cierta medida, ya que los alumnos han tenido oportunidad de pensar, ensayar, recibir retroalimentación y probar sus aportaciones entre sí, antes de que se les pida que las ofrezcan frente a toda la clase. En los últimos años, diversos autores como DeBollt (1994); Klessner (1992); Coelho (1992); Winer y Olsen (1989); proporcionan actividades cooperativas, bien sea diseñadas o adaptadas para el aula de lenguas y cuyo objetivo es reducir la ansiedad.

D. Enseñar a los alumnos las estrategias que necesitan para aprender con eficacia.

[Estrategia propuesta por Warren (1995), en el cuestionario de mediación]

Enseñar a aprender se ha convertido en un verdadero reto para los maestros, y aún más para los mismos estudiantes, ya que supone “el desarrollo de competencias y habilidades transferibles, [...] para propiciar la meta deseada de aprender a aprender” (Pozo y Mereneo, 1999, P. 5). La estrategia de aprender a aprender es presentada como alternativa para afrontar retos propios de la formación académica actual. Por ello, el empoderar a los estudiantes con estrategias para aprender con eficacia podría suponer la disminución de sentimientos de ansiedad, en la medida que el estudiante podrá contribuir a su propio proceso, y no solo dependerá de la clase o el profesor para superar sus dificultades.

E. Introducir cambio y dinamismo a través de microactividades para modular la atención de los estudiantes. [Estrategia propuesta por Ortega (2002)]

Una clase que se planea en función de micro actividades podría ser de gran beneficio en el proceso de enseñanza- aprendizaje, puesto que se favorecería la atención de los estudiantes; ya que, en un estudio realizado en la Universidad Kennesaw State en Georgia, Estados Unidos se sugirió que el tiempo máximo de atención que un alumno puede prestar en clase es de 10 minutos (Noriega, 2015). Entonces, al planear más actividades que sean concretas, cortas y efectivas, se podría potenciar la motivación al dinamizar la atención de los aprendientes.

F. Establecer un modelo de logro y clarificar los criterios de éste. [Estrategia propuesta por el Rapport (Dörnyei (2001)]

En cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje es esencial establecer a dónde se quiere llegar. Sin embargo, esto se debe hacer bajo ciertos criterios. En el caso del aprendizaje de lenguas, estos criterios pueden ser el nivel de lengua, la intensidad horaria dedicada a estudiar la lengua, si está o no inmerso en el lugar donde se habla la lengua meta, y sobre todo, la motivación que se tenga para aprender una lengua extranjera. Pues los resultados del mismo

podrían propiciar que el estudiante concentre sus esfuerzos en el logro de los objetivos; y, esto a su vez, mantendrá la motivación y disminuirá la ansiedad a lo largo del proceso.

5.6.2. Estrategias para potenciar la motivación.

Diversos estudios sobre el aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas subrayan la importancia fundamental que otra variable, como la *motivación*, suscita en el aula de lengua extranjera. Arnold (2000) sugiere que “la motivación tiene que ver con los motivos del alumno para intentar adquirir la segunda lengua, pero el quid de la cuestión está precisamente en saber qué crea la motivación” (p. 30).

Gardner y Lambert 1972 (citado por Krashen y Terrell, 1983) distinguen dos orientaciones generales de la motivación, siendo así la integradora y la instrumental; en cuanto a la integradora, sugiere el deseo ‘de ser’, en términos de actuación lingüística y comunicativa, como los hablantes nativos de la lengua meta con el fin de relacionarse con la cultura meta y hasta incluso llegar a formar parte de ella. En cuanto a la instrumental, denota el deseo de usar el lenguaje desde la actuación, lo que conlleva hacia una mayor motivación.

Por otra parte, se plantea también la motivación extrínseca e intrínseca como factores altamente relevantes en el proceso de aprendizaje de una lengua. La motivación extrínseca “nace del deseo de conseguir una recompensa o evitar un castigo” (Arnold, 2000; p. 31) está entonces supeditado por algo ajeno a la actividad de aprendizaje en sí mismo. Mientras que la motivación intrínseca “supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa [...] y resulta evidente que la curiosidad y el interés de los alumnos, potencien el aprendizaje” (Arnold, 2000, p. 31). Varias investigaciones relacionadas con la motivación (Arnold, 2000; Krashen y Terrell, 1983; Brown (2001) y Kohn, 1990) indican que si bien la motivación extrínseca podría ser

beneficiosa en principio, para animar a los aprendientes, es mucho más favorable llevar al aprendiente a encontrar sus motivaciones intrínsecas, dado que esto generará resultados más efectivos y que perdurarán a largo plazo.

Desde una perspectiva intercultural, Rodrigo-Alsina (1997) afirma que para iniciar una comunicación intercultural, las motivaciones suelen ser: ‘la curiosidad’ entendiéndolo como el interés para conocer a las otras culturas con formas de actuar similares o diferentes, esto sí, sin caer en la trampa del exotismo; ‘el deseo de aprender’, sientido contemplado como el deseo de conocimiento; ‘el deseo de romper barreras culturales’, en el cual se debe aceptar el reto de una mirada sin prejuicios y comprender otras formas de realidad; y, finalmente, ‘re- conocernos’, concebido como la reconstrucción de nuestra realidad, pues es allí donde entra en juego la identidad y el cuestionamiento en torno a ella.

De este modo, el grado de motivación que los aprendientes manifiestan para llevar a cabo determinada tarea de tipo lingüístico como aprender vocabulario o adquirir experticia en una u otra destreza, depende de múltiples variables que fluctúan e interactúan entre sí, por ello Oxford y Ehrman (1993) exponen que

la motivación no se refiere a un rasgo o característica inalterable que posean los individuos en mayor o menor grado. Por el contrario [...] se refiere a un estado de conducta temporal o prolongada, orientada a una meta a la que los individuos deciden dirigirse de forma activa. (p.102)

Por consiguiente, se podría sugerir que los estudiantes que poseen altos niveles de motivación, llevarían a cabo la adquisición de la lengua meta de manera más efectiva, pues cuentan con el deseo de hacerlo; sin desconocer que la motivación está proclive al cambio.

A continuación, se propondrán estrategias afectivas que podrían potenciar la motivación en el aprendizaje de ELE.

A. *Llevar a cabo actividades de presentación (información personal) para que los estudiantes se conozcan.* [Estrategia propuesta por Ortega (2002)]

Conocer a un ‘otro’ está estrechamente relacionado con lo que Gardner (1993) propone como inteligencia interpersonal, denominado como la capacidad de entender las relaciones sociales, de interactuar con las personas entender los estados de ánimos, las intenciones y motivaciones de otras personas. Por ende, que un alumno comparta sus intereses, gustos o emociones, supone un primer acercamiento con el otro. Esto podría promover la motivación, puesto que al estar más familiarizado con su ‘equipo’, le será más fácil engancharse y sentir pertenencia en un círculo, lo cual, a su vez, podría facilitar y promover el trabajo en grupo.

B. *Implicar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del curso.* [Estrategia propuesta por Dörnyei (2001)]

El hecho de implicar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del curso, supone que el maestro tendría en cuenta las necesidades particulares de los estudiantes, lo que podría promover que los procesos de aprendizaje sean efectivos, al conectarlos con los intereses y aspiraciones de los estudiantes; y, finalmente, lograr que el aprendizaje tenga valor e impacto para ellos. Por ello, autores como Griffin y Care (2012), sugieren conocer dónde se encuentran los estudiantes en su progresión de aprendizaje, para poder identificar y plantear los retos en conjunto con los estudiantes, pues eso les ayudará a avanzar a etapas superiores de desarrollo, en términos de conocimientos y destrezas.

C. Enseñar a los alumnos a definir sus propias metas de aprendizaje. [Estrategia propuesta por el Cuestionario PEYDE: práctica educativa y desarrollo emocional Gallego & Gallego, 2004]

Establecer metas, forma parte del autocontrol sobre el aprendizaje, lo que le permite a los alumnos incrementar la conciencia de sí mismos, su proceso de aprendizaje y el ritmo de trabajo que desean llevar (Guiora, 1981). A medida que un estudiante se va implicando en su aprendizaje de lengua extranjera, se va volviendo más independiente; y así, va madurando su capacidad para establecer objetivos. Todo esto podría favorecer la motivación, ya que esforzarse por conseguir metas se vuelve aún más importante para su alcanzar el nivel de lengua deseado.

D. Decir a los alumnos por qué deben hacer una actividad concreta. [Estrategia propuesta por Warren (1995) Cuestionario de mediación]

Es claro que para los maestros, el objetivo de una actividad en particular intenta responder a una necesidad de aprendizaje específica. Sin embargo, esto no siempre es evidente para los alumnos. Por ello, autores como Warren (1995) sugieren que explicar a los estudiantes por qué deben hacer una actividad concreta podría motivarlos a desarrollar dicha actividad, pues le encontrará sentido y será consciente de los posibles beneficios que dicha actividad puede traer a su proceso de aprendizaje de lengua.

E. Relacionar los temas con las vivencias cotidianas de los estudiantes y sus experiencias previas. [Estrategia propuesta por Dörnyei (2001)]

Esta estrategia está sustentada en lo que David Ausubel (1968) llama aprendizaje significativo, que ocurre cuando un aprendiente logra vincular la información que ha adquirido a lo largo de su vida, con aquella información que es nueva; y cómo durante este proceso, se

adecuan y se reconstruyen ambas informaciones. Esto resulta bastante útil para los alumnos, puesto que se hace uso de la lengua en contexto. Esto a su vez, contribuye a reducir la ansiedad y aún más a incrementar su nivel de motivación, ya que el estudiante usará la lengua extranjera para expresarse sobre algo que le es familiar.

5.6.3. Estrategias para potenciar la empatía.

A partir de diversos estudios, entre ellos los que giran en torno a la interculturalidad, se encuentra otro aspecto importante que se manifiesta en diversos aspectos de la vida [educación, sociedad, etc], y es la *empatía*. Según Arnold (2000) “es el proceso de ponerse en la piel de otra persona [...] sin abandonar nuestra propia forma de sentir o comprender, ni siquiera coincidir con la posición de los demás” (p. 36), pues se trata esencialmente de apreciar al prójimo de forma objetiva para aprender a convivir de forma armoniosa, entendiendo que nuestra forma de ver el mundo, ni es la única, ni es la mejor, es otra de tantas.

La capacidad empática, en palabras de Rodrigo-Alsina (1997) y desde su perspectiva intercultural, la define como “la facultad de identificarse con el otro, de sentir lo que él siente. Se trata de ser capaz de comprender y de experimentar los sentimientos ajenos, pero a partir de los referentes culturales del otro” (p. 18); se intenta entonces hacer lo posible por entender al otro, no desde una barrera externa y lejana, sino ponerse en su propia piel para así poder comprender su interpretación de la realidad y por qué actúa de una forma u otra (Rodrigo- Alsina, s.f).

Para que esta capacidad empática florezca es imperativo identificarse con el otro. No obstante, cada individuo debe tomar conciencia y conocer los sentimientos propios. Es así que un maestro con alta capacidad empática estará en mayor contacto con sus sentimientos, estará más capacitado para ser un modelo empático para los estudiantes, para así llegar a comprenderse mejor unos a otros (Arnold, 2000; Hogan, 1969).

Por su parte, el *rapport*, otro de los grandes aportes teóricos a la investigación en curso, es un término utilizado para calificar el grado de afectividad y armonía en una relación. Sin embargo, el término ha sido acuñado en diferentes áreas del conocimiento. Para efectos de este trabajo, se tomó la definición dada por Robert Rosenthal & Linda Tickle-Dengel (1990) para quienes *rapport* comienza con el reconocimiento de que éste existe sólo en la interacción entre individuos. Esta experiencia es expresada cuando las personas dicen que hicieron *click* con otra o que se siente bien la interacción diciendo que hubo *química*. La interacción en sí misma, durante la experiencia del *rapport*, se convierte en una entidad difícilmente divisible en características y lo que cada una de ellas trae al intercambio.

Durante una interacción, en la que podría decirse que hubo *rapport*, se experimentan tres componentes: atención mutua, positivismo y coordinación entre los participantes. La atención mutua permite concentrarse y construir una interacción cohesionada. El positivismo es definida como el componente en el que los individuos que interactúan, sienten simpatía y empatía mutua, entendido como el grado de involucramiento y atención. La coordinación está asociada con términos como armonía, balance y sintonía (Rosenthal & Tickle-Dengel, 1990).

Otros autores relacionan el *rapport* con analogías, por ejemplo, Altman & Taylor (1973) lo asocian con los movimientos fluidos y el buen funcionamiento del un equipo atlético. Para Schefflen (1963) es más bien el ritmo y la sincronización de una orquesta. Por su lado, Park & Burgess (1924) consideran que en el *rapport* hay capacidad de respuesta mutua y “cada miembro del grupo reacciona de manera espontánea, inmediata y empática a los sentimientos y actitudes de los otros miembros del grupo.” (p. 286).

Rosenthal & Tickle-Dengel (1990) hacen la salvedad de que es imposible mantener siempre los mismos niveles de *rapport*. Sin embargo, estos autores consideran que siempre están

presentes los mismos componentes, la diferencia residirá en los grados de dichos componentes durante la interacción. Asimismo, el grado de *rapport* cambia con el tiempo en las relaciones. En consecuencia de esto, numerosos estudios revelan que generar *rapport* con los estudiantes podrían mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, a continuación se plantean algunas estrategias que podrían potenciar el aprendizaje de ELE, gracias a las estrategias propuestas desde el *rapport*, y para favorecer la empatía entre profesores y estudiantes.

A. *Explicar las políticas de su curso y por qué se eligieron las actuales.* [Estrategia propuesta por el *rapport* (Franco, s.f)]

De acuerdo con Franco (s.f) la conexión es necesaria para generar una buena relación con el estudiante, ya que “si uno desea ‘conectarse’ con los estudiantes ‘establecer *rapport* con ellos’ se debe exponer al menos parte del sí mismo ante ellos.” (párr.14). Es por esto, que explicar las políticas del curso -y por qué se eligieron las actuales contribuye a generar la alianza entre el docente y el alumno. Cuando se comprende el por qué se plantean unos contenidos específicos y que éstos buscan beneficiar el proceso de aprendizaje de lengua, el aprendiente podría sentir mayor deseo de participar en el proceso.

B. *Hacer contacto visual con los estudiantes, sin miradas fijas, penetrantes, o agresivas.*

[Estrategia propuesta por el *rapport* (Franco, s.f)]

Este sencillo acto silencioso [el contacto visual] hace sentir al estudiante que la clase es para él o ella, que el profesor está interesado en ellos, y a su vez, permite de alguna manera, controlar la atención de los aprendientes. Adicionalmente, el contacto visual al hablar en público permite que los participantes sientan que se está sosteniendo una conversación con ellos, y no

que se encuentran ante alguien que está dando un discurso. Pues numerosos estudios como los de Pease & Pease (2006) han demostrado que la atención se centra más fácil cuando los participantes, en este caso los estudiantes, se sienten parte de una conversación en la que ellos están involucrados.

C. Compartir un chiste de vez en cuando u otras posibilidades en que se use el humor. [Estrategia propuesta por el Rapport (Franco, s.f)]

Esta estrategia podría generar este tipo de conexión que beneficia el ambiente de clase y el proceso de enseñanza-aprendizaje porque relaja el ambiente y permite una sensación de camaradería y de igualdad entre el docente y estudiante. Como afirma Sancho Sánchez (2000) “Todo con humor es más llevadero; si el humor está en la vida cotidiana, ¿Por qué vamos a excluirlo de la clase? Su presencia en el aula es importante, deseable, útil y beneficiosa” (p.8), puesto que proporciona un sentimiento de bienestar, al menos de manera momentánea, pero que puede ser de gran beneficio para que la información se vuelva más significativa, se asimile y se retenga. Por último, como lo sugiere el autor mencionado, el humor, fomenta empatía entre los miembros de un grupo; y, aún más cuando la sensación placentera es compartida por todos.

D. Estar disponible en línea (uso de correo electrónico u otras opciones) o en la oficina para incrementar la accesibilidad a los estudiantes. [Estrategia propuesta por el rapport (Franco, s.f)]

De acuerdo con Stephen Brookfield (1990) la confianza resulta determinante a la hora de tener éxito en el aula. Este lazo afectivo permite la implicación del alumno en su aprendizaje y a su vez, permite que él o ella disminuya sus filtros afectivos y resulte más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Brookfield (1990) la confianza,

entre profesores y estudiantes es el pegamento afectivo que une la relación educativa. La desconfianza hacia los profesores tiene diversas consecuencias en los estudiantes. Cuando no hay confianza, los estudiantes no están dispuestos a afrontar por sí mismos las riesgosas incertidumbres de un nuevo aprendizaje. Evitan el riesgo. Mantienen sus preocupaciones más profundas en secreto. Miran con reserva cínica las exhortaciones e instrucciones de los profesores (p.162)

Teniendo en cuenta lo anterior, una de las estrategias que intenta lograr que el estudiante confíe en el profesor es estar disponible en línea (uso de correo electrónico u otras opciones) o en la oficina para incrementar la accesibilidad a los estudiantes. El sentir que, en caso de duda puede contar con su maestro, podría beneficiar la relación estudiante-profesor y en consecuencia mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

E. Aprender sobre los intereses, actividades de tiempo libre y aspiraciones de los estudiantes. [Estrategia propuesta por el Rapport (Franco, s.f)]

Un inminente reto al que se enfrenta un maestro de lengua extranjera es poder conectar el contenido que se debe enseñar, a las necesidades e intereses particulares de sus estudiantes, pues estos deberían ser tenidos en cuenta a la hora de crear el programa a seguir. Es por esto que, se propone que el profesor establezca los objetivos de su clase, en concordancia con el nivel del estudiante, pero preponderando los intereses, necesidades y aspiraciones de dichos estudiantes. Por ello, es importante conocerlos durante las primeras sesiones de clase y así ajustar el sílabo que se desarrollará (Wubbels & Brekelmans, 2005). Esta estrategia podría promover la participación de los estudiantes y su compromiso en las clases y en el proceso de aprendizaje.

5.6.4. - Estrategias para potenciar la autoestima.

Diversos estudios sugieren que hay un término mucho más general que la autoestima, y es el autoconcepto, que se refiere a la “amalgama de todas las percepciones y concepciones que tenemos de nosotros mismos y que producen nuestro sentimiento de identidad personal” (Williams & Burden, 1999, p.105). Es entonces una suerte de creencias que surgen a través de la experiencia con el mundo y que dan solidez a la personalidad de cada sujeto. Por ello, el autoconcepto, al tener un carácter multifacético, suscita el estudio de aspectos más concretos.

En primer lugar se encuentra la autoimagen, que se denomina como aquello que percibimos de manera más concreta sobre nosotros mismos. En segundo lugar, se encuentra la autoeficacia, entendida como aquellas creencias con respecto a las habilidades con las que cada uno cuenta para desempeñarse en áreas o tareas concretas. Y finalmente, se encuentra la autoestima, que designa aquellos sentimientos que evalúan la imagen propia de cada cual (Williams & Burden, 1999, p.105). Sin embargo, para efectos de la investigación en curso, se hablará de la autoestima, puesto que el término involucra la constante valoración que un aprendiente hace de su propio desempeño en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, como así lo han sugerido varios autores (Krashen and Terrell, 1983; Brown, 2001; Arnold, 2000)

Ahora bien, en el centro de cualquier aprendizaje que se quiera llevar a cabo, se encuentran las creencias que una persona tiene sobre sí misma, para realizar una tarea (Brown, 2001). Teniendo en cuenta todo lo anterior, la autoestima surge como una de las categorías propuestas, y es entendida como “las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía” (Arnold, 2000, p. 29). Así que, la baja autoestima podría actuar como filtro afectivo lo que podría dificultar el proceso de aprendizaje de un idioma (Krashen y Terrell, 1983).

Es evidente que aquello que pensamos de nosotros mismos repercute en la manera en la

que nos mostramos ante el resto, incluyendo con quienes se interactúa en el aula de lengua extranjera. Siendo así, el CVC (s.f) estima que “la concepción que los alumnos tienen de su propia habilidad como aprendientes se fundamenta, al menos en parte, en las características de la interacción que mantienen en el aula”. Por ello, se hace un gran énfasis en el papel del maestro, pues podría influenciar [de manera positiva o negativa] con sus actitudes, gestos y comentarios, no sólo la autoestima que cada aprendiente tiene sobre sí mismo, sino, la imagen que el grupo tiene sobre cada uno de los participantes de las clases.

En cuanto aquello que puede ocurrir fuera del aula, se sugiere que “todos estamos predispuestos a compararnos con los demás y a alterar nuestra autoestima como consecuencia de esa comparación” CVC (s.f), de allí la importancia de hacer explícito a todos los aprendientes, sobre todo en niveles iniciales, que cada persona aprehende el conocimiento de formas particulares, puesto que los procesos no son homogéneos, al igual que tampoco lo son los alumnos.

Para Arnold (2000) “La autoestima se puede describir en tres niveles cada vez más específicos: autoestima global o general [y] autoestima situacional, que se refiere a la valoración que hacemos de nosotros mismos en situaciones concretas tales como la educación el trabajo; y, la autoestima de tarea, que se refiere a las tareas concretas en situaciones específicas” (p.29), lo que supone que todo el tiempo se está en constante cuestionamiento sobre lo que se hace, cómo se actúa y qué repercusiones conlleva lo hecho.

La autoestima positiva es un requisito fundamental para que las actividades cognitivas y afectivas tengan éxito (Arnold, 2000), pues sin importar la edad, la necesidad de tener una buena autoestima es imperante, ya que al ser susceptibles a modificaciones, podrían ayudar a redirigir

la atención, la motivación y la energía hacia las acciones que contribuyan al proceso de aprendizaje.

Así las cosas, a continuación se plantearán algunas posibles estrategias que podrían potenciar el aprendizaje de ELE, al favorecer la autoestima.

A. *Concienciar a los alumnos de la necesidad del error y verlo como fuente de aprendizaje.*

[Estrategia propuesta por el *rapport* (Franco, s.f)]

Aquí ya no se está hablando acerca de cómo tratar el error, sino de lo importante que es que los estudiantes dejen de lado la obsoleta concepción de que el error es algo negativo, para poder llegar a perspectivas más actuales, en donde gracias a este [el error] es posible beneficiar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Para Corder (1967), los errores de los alumnos proporcionan evidencia del sistema de la lengua que usan en ese preciso momento (es decir, qué han aprendido) en un momento específico del curso, lo que contribuye, por un lado, a tomar decisiones sobre el contenido que se está estudiando, y por otro lado, reduce la presión que se ejerce en los estudiantes, al pretender de ellos discursos ‘perfectos’. Esta nueva dimensión del error podría favorecer la autoestima del estudiante, pues dejará de ser un motivo de castigo para pasar a ser contemplado como una oportunidad de aprendizaje.

B. (25) *Ayudar a los alumnos a adquirir un sentimiento de confianza en su habilidad de aprendizaje.* [Estrategia propuesta por Warren (1995)]

Ese sentimiento de confianza se construye a lo largo de la vida y se va nutriendo gracias a las experiencias y la relación con el mundo. Dicho sentimiento comienza con la aprobación y la confianza de otras personas influyentes en la vida de cada alumno, hasta finalmente interiorizarse (Arnold, 2000). Es por ello que, autores como Canfield y Wells (1994) sugieren que lo más

adecuado que un maestro puede hacer para fortalecer este sentimiento en sus estudiantes, es crear un ambiente de apoyo y atención mutuos, pues eso redundará en la seguridad de ellos en el aula, y en su autoestima.

C. Guiar a los alumnos para que creen expectativas realistas sobre su aprendizaje.

[Estrategia propuesta por Rapport (Franco, s.f)]

Investigaciones en torno a las creencias, como la realizada por Horwitz (1988) sugiere que ciertas de las creencias, en torno al aprendizaje de lenguas que los estudiantes van construyendo son poco realistas, y, esto como consecuencia produce ansiedad. Debido a ello, autores como Franco (s.f) sugieren que guiar a los alumnos a crear expectativas realistas sobre su aprendizaje podría potenciar la autoestima, ya que de esta manera sería más factible alcanzar los objetivos propuestos, y, a su vez, plantearse nuevos retos alcanzables, para finalmente, evitar, en alguna medida, la frustración por crear falsas esperanzas.

D. Elogiar los logros de los estudiantes reconociendo sus avances. [Estrategia propuesta por

Cuestionario PEYDE: práctica educativa y desarrollo emocional Gallego & Gallego (2004)]

Reconocer los logros de los estudiantes resulta un factor importante en el proceso de aprendizaje, pues se presume que podría favorecer su autoestima y autoconfianza (Besnier, 1990). El objetivo de esta ‘recompensa’ es que el alumno podría incrementar su autoestima a partir de aquellas cosas positivas que ha logrado, a través de su camino recorrido durante el aprendizaje de una lengua extranjera, lo que evidentemente repercutirá en su autoestima, independencia y seguridad emocional.

Para finalizar este apartado, se presenta un cuadro resumen de las estrategias afectivas que se identificaron a partir la revisión teórica y que se clasificaron en las categorías establecidas, teniendo en cuenta los factores afectivos que podrían intervenir en el aula.

Factores afectivos	Estrategias afectivas
Ansiedad	<p>A. <i>Dar tiempo a los estudiantes para que se preparen y sepan qué tienen que hacer.</i> [Estrategia propuesta por Ortega (2002)]</p> <p>B. <i>Evitar la tendencia a corregir continuamente.</i> [Estrategia propuesta por Ortega (2002)]</p> <p>C. <i>Enseñar a los alumnos a trabajar en cooperación. Permitirles ayudarse en el grupo.</i> [Estrategia propuesta por Warren (1995), en el cuestionario de mediación]</p> <p>D. <i>Enseñar a los alumnos las estrategias que necesitan para aprender con eficacia.</i> [Estrategia propuesta por Warren (1995), en el cuestionario de mediación]</p> <p>E. <i>Introducir cambio y dinamismo a través de microactividades para modular la atención de los estudiantes.</i> [Estrategia propuesta por Ortega (2002)]</p> <p>F. <i>Establecer un modelo de logro y clarificar los criterios de éste.</i> [Estrategia propuesta por el Rapport (Dörnyei (2001)]</p>

Motivación	<p>A. <i>Llevar a cabo actividades de presentación (información personal) para que los estudiantes se conozcan.</i> [Estrategia propuesta por Ortega (2002)]</p> <p>B. <i>Implicar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del curso.</i> [Estrategia propuesta por Dörnyei (2001)]</p> <p>C. <i>Enseñar a los alumnos a definir sus propias metas de aprendizaje.</i> [Estrategia propuesta por Cuestionario PEYDE: práctica educativa y desarrollo emocional Gallego & Gallego (2004)]</p> <p>D. <i>Decir a los alumnos por qué deben hacer una actividad concreta.</i> [Estrategia propuesta por Warren (1995) Cuestionario de mediación]</p> <p>E. <i>Relacionar los temas con las vivencias cotidianas de los estudiantes y sus experiencias previas.</i> [Estrategia propuesta por Dörnyei (2001)]</p>
------------	---

<p style="text-align: center;">Empatía</p>	<p>A. <i>Explicar las políticas de su curso -y por qué se eligieron las actuales.</i> [Estrategia propuesta por el Rapport (Franco, s.f)]</p> <p>B. <i>Hacer contacto visual con los estudiantes, sin miradas fijas, penetrantes, o agresivas.</i> [Estrategia propuesta por el Rapport (Franco, s.f)]</p> <p>C. <i>Compartir un chiste de vez en cuando u otras posibilidades en que se use el humor.</i> [Estrategia propuesta por el Rapport (Franco, s.f)]</p> <p>D. <i>Estar disponible en línea (uso de correo electrónico u otras opciones) o en la oficina para incrementar la accesibilidad a los estudiantes.</i> [Estrategia propuesta por el Rapport (Franco, s.f)]</p> <p>E. <i>Aprender sobre los intereses, actividades de tiempo libre y aspiraciones de los estudiantes.</i> [Estrategia propuesta por el Rapport (Franco, s.f)]</p>
<p style="text-align: center;">Autoestima</p>	<p>A. <i>Concienciar a los alumnos de la necesidad del error y verlo como fuente de aprendizaje.</i> [Estrategia propuesta por el Rapport (Franco, s.f)]</p> <p>B. <i>Ayudar a los alumnos a adquirir un sentimiento de confianza en su habilidad de aprendizaje.</i> [Estrategia propuesta por Warren (1995)]</p> <p>C. <i>Guiar a los alumnos para que creen expectativas realistas sobre sobre su aprendizaje.</i> [Estrategia propuesta por Rapport (Franco, s.f)]</p> <p>D. <i>Elogiar los logros de los estudiantes reconociendo sus avances.</i> [Estrategia propuesta por Cuestionario PEYDE: práctica educativa y desarrollo emocional, Gallego & Gallego, 2004]</p>

6. Marco Metodológico

En el apartado a continuación, se exponen el enfoque y tipo investigativo, la población y la muestra, las técnicas e instrumentos utilizados del estudio en desarrollo, el diseño metodológico, el procedimiento y finalmente los principios éticos.

6.1 Enfoque y tipo de la investigación

Partiendo del hecho que la pregunta que surge de la investigación en curso es *¿Qué estrategias afectivas podrían potenciar el aprendizaje de ELE?*, esta investigación se adscribe al enfoque mixto. Este es definido, en primera instancia, como

“un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández Sampieri et al., 2010, p.546).

En segunda instancia, es definido como un conjunto de datos de tipo “cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales” (Hernández Sampieri et al., 2010, p.546) de tal forma que resulta ser el enfoque que más se ajusta para responder la pregunta de investigación planteada y llevar a cabo el desarrollo de la misma.

Ahora bien, uno de los más grandes fundamentos para no optar, bien sea por el enfoque cuantitativo, o por el contrario, por el enfoque cualitativo, se sustenta en lo que sugiere Hernández Sampieri et al., 2010 “así como creemos que no existe la completa o total

objetividad, es también difícil imaginar la completa o total *subjetividad*” (p.548). Los autores sugieren también que en la cotidianidad investigativa, todo aquello que aporta a los procesos investigativos, se fortalece gracias a la intersubjetividad de diversas dicotomías, como la inducción y la deducción, o, lo cualitativo y cuantitativo. En ello, se sustenta la idea de que los métodos mixtos se asemejan mucho más a la estructura mental y el comportamiento acostumbrado que posee la humanidad, pues por naturaleza, el hombre actúa de las dos maneras (Hernández Sampieri et al., 2010).

Otro aspecto que suscita discusión en torno al enfoque mixto es su validez, puesto que autores como Todd y Nerlich (2004) sugieren que el desarrollo de lo cuantitativo y cualitativo son únicamente posibles elecciones u opciones para afrontar inconvenientes que puedan surgir de la investigación, más que paradigmas o posiciones epistemológicas. En contraste, Hernández Sampieri et al. (2010) señalan que lo que podría validar o invalidar no es el método per se, puesto que algunas veces, de estos métodos, se pueden producir datos que son válidos, mientras que en otras ocasiones, datos que efectivamente no lo son.

Entonces, la validez según Hernández Sampieri et al., (2010) no es una “propiedad inherente de un método [...], sino que atañe a los datos recolectados, los análisis efectuados, y las explicaciones y conclusiones alcanzadas por utilizar un método en un contexto específico y con un propósito particular” (p.548). En este sentido, es imperante recordar que al llevar a cabo el proceso de la investigación en curso, se optó por el enfoque mixto dado que se adapta adecuadamente al hecho problemático, contribuye alcanzar los objetivos planteados y provee una percepción que resulta más integral, completa y holística del proceso investigativo.

Partiendo de las definiciones dadas, queda claro que para el enfoque mixto se combinan al menos un componente cuantitativo y uno cualitativo en un mismo estudio. Ahora bien, en

cuanto al tipo de investigación que se adoptó en esta investigación se establece el “mixto puro” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 547) ya que tanto el enfoque cuantitativo, como el cualitativo poseen el mismo estatus o peso desde la perspectiva investigativa, dado el análisis de datos, se llevó a cabo tomando los datos recogidos tanto de instrumentos que proporcionan datos cuantitativos como cualitativos.

Además de lo anterior, se estableció que la orientación que se tendrán en cuenta para la investigación en curso es la interpretativa, puesto que según Merriam (1998) en la investigación interpretativa, la educación es considerada como un proceso y la escuela es vista como una experiencia vivida. Entender el significado del proceso o de la experiencia constituye el conocimiento que se puede obtener a partir de una hipótesis o una teoría inductiva generando un medio de investigación (p.4).

Por ello, en la presente investigación se consideró que las experiencias y los procesos tanto de aprendientes como de maestros, se originan y se elaboran a partir de lo vivido en el día a día en el aula, y que la afectividad es un factor que incide fuertemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al tipo de investigación, se puede aseverar que la investigación en curso es un estudio de caso, el cual se denomina como “una investigación empírica que indaga acerca de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, [...]” (Yin 1994, p. 13). A partir de ello, se puede decir que esta investigación pretende abordar la afectividad como un fenómeno actual en el área de ELE, y cotidiano, desde el contexto del día a día en las aulas de lenguas extranjeras.

Por otro lado, Yin (1994) sugiere que el interrogante en un estudio de caso debe ser “el primer elemento del diseño de cualquier investigación” (p.20), debido a que dicho interrogante permite identificar el problema primordial que se concibe y del que se parte para llevar a cabo la

investigación en curso; pues gracias a eso, se puede presumir la metodología de investigación que sería la más conveniente. Por eso, vale la pena rescatar la pregunta de investigación de este estudio, a saber, *¿qué estrategias afectivas podrían potenciar el aprendizaje de ELE?* pues es la que guía el proceso investigativo y el desarrollo de la misma.

Finalmente, Merriam (1998) sugiere que en un estudio de caso, no necesariamente implica que, en la recolección de los datos, se usen instrumentos específicos, lo que se considera como una gran ventaja, ya que permite cierta libertad. Esta libertad puede proporcionar información en grados de profundidad diferentes, que a su vez propician la posibilidad de llevar a cabo una triangulación, con variedad de datos y una descripción más completa del fenómeno a estudiar.

6.2 Población

Para delimitar la población que expresó su valoración con respecto a la efectividad de las estrategias afectivas es importante, en primera instancia, aclarar que son o han sido miembros del Centro Latinoamericano (CLAM). El CLAM hace parte del Departamento de Lenguas en la Facultad de Comunicación y Lenguaje, posee alrededor de 42 años de trayectoria, lo que la titula como “una de las más antiguas instituciones colombianas dedicadas a la enseñanza del Español como lengua extranjera” (PUJ s.f., párr 3), y, adicionalmente cuenta con reconocimiento a nivel latinoamericano. El CLAM pretende objetivos que comprenden “la enseñanza del Español como lengua extranjera y la difusión del conocimiento, entendimiento y aprecio de las culturas tanto colombiana como latinoamericana” (PUJ, s.f). De ello, parte el interés del proyecto en curso, de

trabajar con el profesorado del CLAM, pues la gran trayectoria del programa y de cada participante, permitirán a la investigación responder a la pregunta de este estudio.

En segunda instancia, es importante aclarar lo que se entiende por población para posteriormente presentarla. Según Selltiz et al. (1980), en Hernández Sampieri, (2010), “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174). Así pues, la población escogida para el desarrollo de la presente investigación es el profesorado de ELE del CLAM, estudiantes de MLAELE y estudiantes de ELE del CLAM.

En cuanto a los profesores de ELE del CLAM, se puede decir que tienen una vasta experiencia, ya que cuentan con un rango de entre cinco y veinte años de experiencia laboral, sus estudios son en lenguas extranjeras, literatura, filología o afines y sus estudios superiores son en lingüística aplicada, Español como Lengua Extranjera, educación, entre otras. En cuanto a los maestros de ELE que se encuentran actualmente en formación en la MLAELE poseen entre uno y diez años de experiencia como maestros de idiomas, muy pocos han tenido experiencia como docentes de ELE y sus carreras de formación académica, al igual que los profesores del CLAM, son en lenguas extranjeras, literatura, filología o afines. Finalmente, los estudiantes de ELE, provienen de diversas naciones (Vietnam, India y Canadá), están entre los rangos de edades entre veintitrés y cincuenta años de edad y todos tienen en común el haber sido estudiantes del CLAM.

6.2.1 Muestra.

En escasas ocasiones es posible medir a toda la población en un proceso investigativo. Por ello, se opta por seleccionar una muestra, para lo que, desde luego, se pretende que refleje, en gran medida, el conjunto de la población. Hernández Sampieri et al. (2010) define muestra

como “un subgrupo de la población” (p.175). De acuerdo con el autor, el hecho de seleccionar la muestra no depende únicamente del objetivo de la investigación, sino que a su vez depende del diseño de la misma. Por consiguiente, es indispensable tener en cuenta que dentro de la metodología del presente trabajo se analizarán los datos a partir de la triangulación de dos instrumentos: el cuestionario y la entrevista. Es así que se delimitan tres tipos de muestra. En primer lugar, el profesorado de ELE que labora en el CLAM de la PUJ, en donde participaron cinco que respondieron el cuestionario; y, cinco entrevistados y que a su vez respondieron el cuestionario, para un total de diez profesores. En segundo lugar, diez estudiantes de ELE del CLAM, dos provenientes de Vietnam, dos de la India y seis de Canadá; en tercer lugar, diez estudiantes que se encuentran en tercer semestre de la Maestría en Lingüística Aplicada del ELE de la PUJ.

La muestra puede ser de tipo probabilística, que en palabras de Hernández Sampieri (2010) la define como un “subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta, tienen la misma posibilidad de ser elegidos” (p.175), es decir que su elección es aleatoria. Sin embargo, existen varios tipos de muestreo no probabilístico como intencional, accidental o por conveniencia (Ávila Baray, 2006).

Entonces, para la investigación en curso, se eligió la técnica de muestreo, basada en el muestreo por conveniencia, fundamentado en la accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Ávila Baray, 2006). Pues en el caso de la investigación en curso, se dependía netamente de la disponibilidad de tiempo y la voluntariedad de los participantes.

6.3 Técnicas de recolección de datos

Una vez establecido el diseño de investigación y la muestra, a partir de un hecho problemático, la siguiente etapa consiste en recolectar los datos pertinentes sobre las unidades de análisis, ya que “recolectar los datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico” (Hernández Sampieri et al., 2010, p.198). Dicho plan incluye en primer lugar, las fuentes de donde se obtendrán los datos, que en este caso fueron proporcionados por el profesorado de ELE del CLAM de la PUJ, maestros en formación de la MLAELE de la PUJ y estudiantes de ELE del CLAM. En segundo lugar, el sitio donde se localizan las fuentes es la PUJ. En tercer lugar, el método para recolectar los datos son: el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Finalmente, la forma de preparar el dato es la transcripción de las entrevistas y el graficar los resultados de los cuestionarios, para posteriormente triangular la información recolectada.

6.3.1. El cuestionario.

Según Hernández Sampieri et al. (2010) el cuestionario (ver anexo 2) es “el instrumento más utilizado para recolectar los datos [ya que permite estandarizar e integrar el proceso de recopilación de datos] y consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). Con respecto al contenido de las preguntas de un cuestionario, se puede afirmar que varía según su objeto de estudio. El cuestionario busca generar datos necesarios para lograr las metas trazadas del proyecto de investigación.

Además, Hernández Sampieri et al. (2010) consideran dos tipos de preguntas: en primer lugar las cerradas, que son las que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas, y

por ello son más fáciles de compilar y analizar. Dichas opciones de respuesta son definidas *a priori* por el investigador y se le muestran a quien responda el cuestionario, la opción que mejor describa su respuesta. En cuanto a las preguntas pueden ser de tipo dicotómico, es decir que incluyen dos opciones; se puede incorporar preguntas de selección de respuesta o en donde el participante puede seleccionar más de una opción; y otras, en donde los participantes deben organizar jerárquicamente las opciones o proveer puntaje a las categorías presentadas. En segundo lugar, las abiertas “no delimitan las alternativas de respuesta. Son útiles cuando no hay suficiente información sobre las posibles respuestas de las personas” (Hernández Sampieri et al. 2010, p.221); por lo cual el número de categorías de respuesta es bastante cuantioso y puede variar de población en población.

Algunas de las ventajas de las preguntas cerradas radican en el hecho que son más fáciles de codificar y analizar, demandan menor esfuerzo de los encuestados y por ello toma menos tiempo, se reduce la ambigüedad de las posibles respuestas. Sin embargo, también posee algunas desventajas como el hecho de limitar las respuestas, o en el peor de los casos, que ninguna de las opciones describa aquello que los encuestados quieran expresar. Por su parte algunas de las ventajas de las preguntas abiertas es que brindan información más amplia. No obstante, su más grande desventaja es que son más complejas de codificar, clasificar y analizar, además de los sesgos e incoherencias que se puedan presentar (Hernández Sampieri et al., 2010) .

Por su parte, Bell (1993) propone una lista de chequeo a tener en cuenta; por ejemplo, decidir exactamente qué es lo que se necesita saber y verificar porque se necesita esa información; revisar la precisión en la redacción tanto de las categorías como de las instrucciones; considerar la disposición y la apariencia del cuestionario (que sea fácil de leer, tipo de letra, uso de mayúsculas, etc); intentar analizar los datos antes de la implementación el

análisis final; hacer ajustes dependiendo de los resultados que sugirió el pilotaje y finalmente administrar.

Ahora bien, para la investigación en curso se implementó un cuestionario de preguntas cerradas, quienes respondieron dichos cuestionarios fueron los profesores de ELE del CLAM, estudiantes de la MLAELE y estudiantes de ELE del CLAM y cuyo objetivo fue indagar sobre las estrategias que usan los profesores de ELE, su grado de influencia y el rango de frecuencia de uso en el aula. El cuestionario consta de cuatro partes, la primera expone el objetivo de la investigación, y del instrumento, el tiempo aproximado de respuesta y por supuesto las cláusulas de confidencialidad del manejo de la información individual. La segunda parte brinda información etnográfica de los participantes, relacionada con el sexo, los años de experiencia. La tercera pretende indagar sobre lo que el participante considera es afectividad en el aula, lo influyente que considera las estrategias afectivas para el aprendizaje de ELE y la frecuencia de uso de las estrategias afectivas identificadas para potencializar el aprendizaje de ELE (ver anexo 1).

6.3.2 La entrevista cualitativa.

Una entrevista cualitativa, según King y Horrocks, 2009 (citado por Hernández-Sampieri et al., 2010) se caracteriza por su carácter íntimo, flexible y abierto (p.418), muy similar a la manera en la que se plantea y lleva a cabo una conversación cotidiana. La implementación del nombrado instrumento tiene como propósito obtener e intercambiar información, y a su vez, construir significados conjuntamente con respecto al tema objeto de estudio.

De acuerdo con Grinnell y Unrau, 2007 (citado por Hernández-Sampieri et al., 2010) existen tres tipos de entrevistas, que se diferencian debido al grado de flexibilidad y

espontaneidad. En primer lugar las estructuradas, las cuales se conducen rigurosamente gracias a una lista de preguntas ordenadas previamente; en segundo lugar las semiestructuradas, en las que, a pesar de estar dirigida por una lista de preguntas, permiten al entrevistador adicionar o suprimir algunas de ellas dependiendo del desarrollo de la entrevista; y finalmente las abiertas, en las cuales sólo existe un guía muy general del contenido y es el entrevistador quien dispone del rumbo y desarrollo de la entrevista.

Así pues Hernández-Sampieri et al. (2010) subrayan la idea de que las entrevistas cualitativas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, puesto que de esta manera los participantes expresarán, de manera natural, sus experiencias y sin que la perspectiva del investigador o los resultados influyan en sus respuestas o sus aportes. Asimismo, el autor sugiere realizar una introducción, para describir el objetivo de la entrevista y organizar las preguntas de las más generales y fáciles de contestar, a las más complejas o sensibles.

Ahora bien, el objetivo de la investigación en curso es identificar qué estrategias afectivas podrían potencializar el aprendizaje de ELE, para ello se propusieron veinte estrategias desde la teoría, y se les pidió a los participantes que valoraran la importancia que le dan en el aula y la frecuencia con la que los maestros hacen uso de estas actividades. Para ello se entrevistaron a cinco maestros de ELE que por su cargo y gran trayectoria proporcionaron información que fortaleció la investigación en curso, a dos estudiantes de la MLAELE y a dos estudiantes de ELE del CLAM .

El tipo de entrevista que se implementó es la semiestructurada, ya que, gracias a su espontaneidad, permite prestar más atención en la voz del profesorado de ELE y porque “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u

obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández-Sampieri et al, 2010, p. 418); la duración de la entrevista fue de aproximadamente 50 minutos y el lugar en donde se llevó a cabo la entrevista fue en la PUJ.

Para llevar a cabo la entrevista, se plantearon cinco preguntas, con las que se pretendía principalmente conocer la experiencia y estudios del participante, indagar sobre cuál es el papel de la afectividad en el aula, sus consideraciones en torno a la afectividad y si ha recibido formación académica sobre afectividad en el aula. También se plantearon cuatro casos que podrían tener lugar en un aula de lenguas extranjeras, y que implican situaciones que requieren manejo de lo afectivo. Dichos casos se propusieron bajo las cuatro categorías de análisis que son ansiedad, motivación, empatía y autoestima, respecto a las que se le pide al entrevistado responder si ha tenido experiencias como esa o similares en su clases, aquello que ha hecho o haría en este caso [o en el caso de los estudiantes que hicieron sus maestros en situaciones así], y de ser posible que describa las estrategias que utilizó o las que utilizaría y el por qué de su elección (ver anexo 2).

6.4 Metodología de análisis de datos

Se elige analizar los datos recogidos a partir de la triangulación, que en palabras de Hernández Sampieri et al., (2010) se refiere al “hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección” (p.439). Por su parte, autores como Benavides y Gómez (2005) sugieren que el uso de una sola manera de analizar los datos hace las investigaciones más vulnerables, mientras que “la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos” (p.120) y así se podría generar una perspectiva más amplia sobre las estrategias afectivas que

usan los maestros de ELE, la influencia que estas estrategias podrían llegar a tener y la frecuencia con la que se hace uso de estas estrategias que podrían potencializar el aprendizaje de ELE.

Para ello, en primer lugar, se analizaron los datos cuantitativos recogidos a través del cuestionario, los cuales ofrecen un panorama general sobre la frecuencia con la que los profesores hacen uso de las estrategias afectivas planteadas desde la teoría y la influencia que los participantes consideran que estas estrategias podrían tener para potenciar el aprendizaje de ELE. Luego, a través de entrevistas se indagó sobre aquellas estrategias afectivas que los maestros de ELE usan en determinadas situaciones y que consideran podrían potenciar el aprendizaje de ELE. Finalmente, identificar, analizar y relacionar la información recogida por los dos instrumentos de recolección de datos y compilar aquellas estrategias afectivas que podrían potenciar el aprendizaje de ELE.

6.5 Procedimiento

A continuación se presentarán los procedimientos que se siguieron para recoger los datos que proporcionarán la información requerida por la investigación en curso.

Etapa	Fecha	Objetivo	Descripción	Técnica de recolección de datos
1	Octubre 2017- Marzo 2018		Se revisaron diversas propuestas hechas por autores como Rebeca Oxford, Jane Arnold, F Dörnyei, Ortega, Warren, Franco entre otros, sobre estrategias afectivas. Muchas de esas estrategias fueron pensadas para otras lenguas y no para el español. No obstante, se pueden proponer para ELE, dado que estas estrategias van más allá de la lengua meta. Se recopilaron aproximadamente 60 estrategias, de las cuales por su semejanza, se escogieron 20.	Revisión bibliográfica
2	Abril 2018	Estimar la influencia de las estrategias afectivas en el aprendizaje de ELE. Indicar la frecuencia con la que los maestros hacen uso de estrategias afectivas que podrían potencializar de ELE.	Con las 20 estrategias, se realizó un cuestionario en donde los participantes valoraron qué tanta importancia se le presta a la afectividad en el aula, la influencia y la frecuencia de uso que los participantes consideraron podrían llegar a tener dichas estrategias para potenciar el aprendizaje de ELE	Cuestionario

3	Abril 2018	Identificar las estrategias afectivas utilizadas por los profesores de ELE.	Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con 5 maestros de ELE del CLAM, dos estudiantes de la MLAELE, y dos estudiantes de ELE del CLAM, en donde se les planteó varias situaciones que han ocurrido en el aula de lengua extranjera, y se les pide que comenten cómo proceden o han procedido ante tales situaciones. Se les preguntó también por otros aspectos relacionados con cómo potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras, consideraciones en torno a la afectividad y formación académica sobre afectividad.	Entrevista
4	Mayo 2018	Identificar las estrategias afectivas que podrían potencializar el aprendizaje de ELE.	Se hace una compilación de aquellas estrategias afectivas valoradas con más del 70% en términos de influencia y frecuencia de uso al final del análisis de datos y en el apartado de conclusiones.	

6. 6 Implicaciones éticas

La ética en investigación determina aquello que se considera aceptable y apropiado en cuanto a la producción de conocimiento científico se refiere y se establece a partir de “la consideración sobre cómo los investigadores deberían tratar a las personas que son los sujetos de su investigación, y, si hay ciertas acciones que no deberían, o que ciertamente deberían, ser realizadas en relación con ellas” (Bell & Bryman, 2007, p. 87). Por tal razón, las investigadoras del presente estudio, al ser miembros de la Pontificia Universidad Javeriana, futuras maestras de

Español como Lengua Extranjera y miembros de la comunidad investigativa en Colombia deben ser ejemplo de impecable ética e impecable calidad en su investigación, que a su vez, es producto de reflexión científica en torno al hecho educativo.

En cuanto a los principios éticos que se llevaron a cabo durante la investigación, en primer lugar, todas las personas e instancias relevantes para el desarrollo de la investigación fueron informadas del proceso; en segundo lugar, los participantes leyeron y firmaron los consentimientos pertinentes para implementar los instrumentos de recolección de datos y usar dicha información para su posterior análisis; en tercer lugar, la participación de los miembros de la comunidad fue voluntaria y no generó ningún tipo de lucro económico; en cuarto lugar, para los participantes fue explícito que se manejó la información bajo confidencialidad, y que se conservó en anonimato su participación y la información que proporcionaron, como lo sugiere Dalla Porta (2016); finalmente, los participantes, al final del proceso, podrán tener acceso a los resultados de la investigación.

Con respecto a la relación de tipo interpersonal que se llevó con los participantes de la investigación en curso, se manejó de manera discreta, ya que no se pretendía ni alterar en su cotidianidad, ni interrumpir sus prácticas académicas o sociales, y de ninguna manera exponer a algún participante a situaciones que generen incomodidad (Bell & Bryman, 2007). Por el contrario, se reconoce en cada uno de los participantes su valiosa contribución para nutrir, con sus experiencias, el objeto de estudio de esta investigación.

Para concluir, las investigadoras del trabajo en curso cumplieron con esta serie de requerimientos éticos durante toda la actividad investigativa, ya que lo que se pretendió, más allá de investigar, fue generar conocimiento que beneficie a la comunidad educativa inmersa en ELE, tanto a nivel local, como quienes se encuentran en otros contextos.

7. Análisis de datos

En este apartado, se expondrán los resultados del análisis de las estrategias afectivas que podrían potenciar el aprendizaje de ELE, valoradas por los participantes. Dichas estrategias tienen como objetivo reducir la ansiedad, aumentar la motivación, mejorar la autoestima y aumentar la empatía.

Para llevar a cabo el análisis, se realizó un cuestionario (ver anexo 1) y una entrevista semiestructurada (ver anexo 2) a profesores de ELE del CLAM, estudiantes de la maestría en lingüística aplicada de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) y estudiantes de ELE del Centro Latinoamericano de la Universidad Javeriana (CLAM). En total, se entrevistaron, cinco profesores de ELE del CLAM, dos estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada de ELE (MLAELE), y dos estudiantes de ELE del CLAM. En el cuestionario participaron diez profesores de ELE del CLAM, diez estudiantes de la MLAELE y diez estudiantes de ELE del CLAM.

Ahora bien, para llevar a cabo la triangulación y el análisis de los datos, se organizó la información recogida de los instrumentos, en las categorías propuestas en el marco teórico a saber: ansiedad, motivación, empatía y autoestima. A partir de dichas categorías, se analizaron en primer lugar, los aspectos que tienen en cuenta los profesores en el momento de planear sus clase. En segundo lugar, se analizó la importancia y la frecuencia que le atribuyen los participantes a las estrategias afectivas que podrían potencializar el aprendizaje de ELE.

Para efectos del análisis de los datos, se plantearon dos gráficas por categoría, la primera gráfica muestra los datos proporcionados por los profesores de ELE del CLAM y los estudiantes de la maestría en LAELE de la PUJ. En la segunda gráfica, representa los datos suministrados

por los estudiantes de ELE del CLAM. Durante el desarrollo del análisis de los datos, se incluyeron citas directas de las entrevistas. Por ello, de ahora en adelante se hace referencia a los extractos de las entrevistas de los estudiantes de ELE como **E. N°**, a los extractos de las entrevistas de los estudiantes de la maestría en LAELE como **EM. N°**, y a los extractos de las entrevistas de los profesores de ELE como **P. N°**.

Finalmente, vale la pena aclarar que si bien en la investigación en curso se ofrecen porcentajes en torno algunas respuestas de los participantes, no es un intento por cuantificar aspectos que evidentemente no pueden ser cuantificados, sino que más bien, se pretende brindar información asible basada en las observaciones y aproximaciones de los participantes en el cuestionario.

7.1 Lugar de la afectividad en la planeación de la clase de ELE según profesores y estudiantes de la MLAELE de la PUJ y estudiantes de ELE

La siguiente gráfica representa las respuestas obtenidas a la pregunta que se hizo en el cuestionario propuesto para esta investigación (ver anexo 1). En esta pregunta se quiso obtener el orden de importancia que los profesores le daban a aspectos como: *la metodología, los contenidos, los objetivos, la evaluación, las tareas a realizar y el ambiente positivo* en el aula. Esta pregunta tuvo como finalidad identificar el lugar de importancia de *la afectividad (ambiente positivo de clase)* en el aula de ELE.

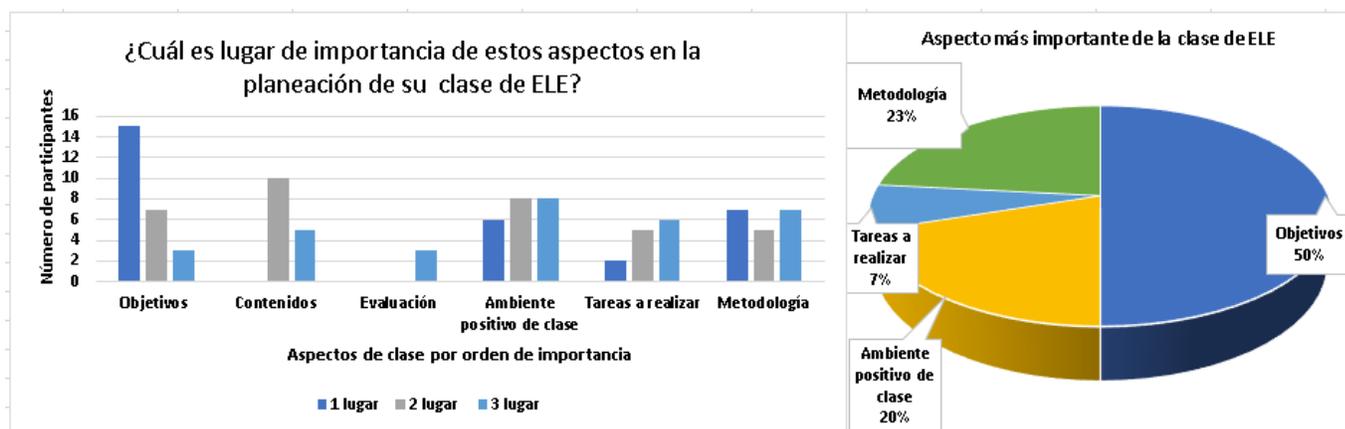


Figura 7.1 Papel de la afectividad (ambiente positivo de clase) para profesores y estudiantes.

La gráfica 7.1 muestra el grado de importancia que profesores y estudiantes le dan a diferentes aspectos en clase como: *contenidos*, *objetivos*, *evaluación*, *ambiente positivo*, *tareas a realizar* y *metodología*. De acuerdo con los resultados el aspecto más importante y considerado en el primer lugar de importancia de la clase se conformó así : el 50% consideró *los objetivos*, el 23% *la metodología*, el 20% *el ambiente de clase* y el 7% *las tareas a realizar*. Lo anterior sugiere que lo más importante para la clase de ELE son *los objetivos*. De esto puede dar cuenta uno de los profesores entrevistados al que se le preguntó cuáles eran los aspectos que tenía en cuenta para organizar un curso o clase:

*los factores principales es el desarrollo de la clase que es lo que propongo [...] Qué es lo que yo pretendo que mis estudiantes hagan con la lengua [...], qué tipo de habilidades ellos necesitarían para llegar a desarrollar esas tareas; no tan sólo lo lingüístico sino también en la acción, entonces eso sería muy importante como estar muy conectado con **el objetivo** de la clase, y también, cuál es el proyecto que se pretende alcanzar al final del curso (P.5 entrevista semiestructurada, negrilla agregada)*

El extracto anterior clarifica la predilección de los participantes por los objetivos como el aspecto más importante de la clase; esto se debería posiblemente al tipo de metodología que se propone en las clases de lenguas en donde los objetivos de enseñanza deben estar siempre claros,

y ser lo primero que se define en los currículos y en la planeación de cursos o clases. De esto da cuenta el CVC “Los objetivos son uno de los componentes esenciales de un programa de enseñanza o de un currículo” (sf, párr. 1). Por otro lado, la necesidad de establecer objetivos desde un principio para una clase, curso o programa se debe, como lo señala el CVC (sf), a la influencia de la metodología utilizada en la administración educativa en Estados Unidos y la psicología conductista, dinámica que aparece a mediados del siglo XX, y que de acuerdo con los resultados del cuestionario y de la entrevista realizados en este estudio siguen vigentes hasta el día de hoy.

En cuanto al segundo lugar de importancia de los aspectos que se tienen en cuenta para la clase; la consideración se hizo de la siguiente manera: el 33% de los participantes consideró *los contenidos*, el 26% *el ambiente de clase*, el 23% *los objetivos*, el 16% *la metodología* y el 16% *las tareas a realizar*. De estos resultados se extrae que el segundo aspecto más importante para la clase son *los contenidos*. De esto puede dar cuenta uno de los extractos tomados de las entrevistas personales que se realizaron para este estudio. Este profesor respondió a la pregunta: ¿Cuándo organiza sus clases qué es lo que tiene en cuenta para dar un curso o clase?:

*principalmente el **contenido** gramatical a aprender; como sé que eso es lo más difícil es lo que tengo que tener claro en cada clase, qué **contenido** gramatical se va a dar,...]; todo eso tengo que tenerlo muy claro en cada clase, qué objetivo quiero lograr, qué quiero que el alumno aprenda o qué **contenido** hay que reforzar [...] (P.2 entrevista semiestructurada)*

El fragmento anterior destaca el aspecto de los contenidos y los objetivos como lo más importante para la planeación de clases; esta tendencia podría ser explicada con esta definición proveída por el CVC (sf) en la que se consideran *los contenidos* como “uno de los componentes esenciales de un programa de enseñanza o de un currículo” (párr.1) una definición como la que presenta el CVC (sf) permite comprender el por qué profesores y estudiantes consideran estos

dos aspectos como lo más importante a definir en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el material utilizado para la enseñanza de idiomas destaca siempre los objetivos y contenidos en cada unidad que se estudiará. Podría ser esta otra de las razones por las que profesores y estudiantes jerarquizaron los aspectos de clase destacando objetivos y contenidos como lo más importante.

En cuanto al tercer lugar de importancia el resultado se conformó así: el 26% de los participantes consideraron *el ambiente de clase*, el 23% *la metodología*, el 20% *las tareas a realizar*, el 16% *los contenidos*, el 10% *objetivos* y el 10% *la evaluación*.

Los resultados muestran que en el tercer lugar por orden de importancia está el *ambiente positivo de clase*. Es importante recordar que dentro de este aspecto se encuentra inmersa la dimensión afectividad. Las cifras revelan que *la afectividad* está en el tercer lugar de importancia de los aspectos a tener en cuenta en la clase por parte de profesores y estudiantes. Si bien este aspecto no fue el menos importante tampoco se encuentra dentro de los dos primeros lugares. Profesores y estudiantes reconocen la importancia de la afectividad en el aula. Sin embargo, los resultados evidencian que no es el primer aspecto a tener en cuenta. El siguiente extracto es la respuesta que un estudiante de ELE dió cuando se le preguntó: *¿Cuál es papel de la afectividad en el aula?*. Esta respuesta podría ilustrar mejor lo que ocurre en clase:

es un asunto muy importante en el aula, pero rara vez los profesores suelen tener [tenerlo] en cuenta. La afectividad se entiende por la relación que se crea entre los profesores y el alumnado, las emociones, la empatía, la simpatía, la confianza, y a lo largo de mi aprendizaje yo no he visto muchos profesores que suelen tener en cuenta eso, y esta [éste] factor es muy importante. Si yo fuera profesor tendría en cuenta estos aspectos.(E.2 Entrevista semiestructurada)

De lo anterior se puede concluir que la afectividad es percibida como un aspecto importante para la clase, pero no recibe la importancia que tiene ni está en el lugar que le corresponde. No obstante, es posible que los estudiantes no noten las estrategias que el profesor use para tratar la afectividad en el aula, pues muchas de las estrategias que se usan para disminuir la ansiedad, aumentar la motivación, mejorar la empatía y el autoconcepto están supeditadas a la cultura y las características particulares de cada aula. Lo anterior, no desestima que tal vez como el estudiante lo señala existan clases en donde este aspecto no es tenido en cuenta o por lo menos no se le da un lugar relevante que pueda generar resultados positivos en el aula.

Vale la pena recordar que para los profesores y estudiantes la organización de los aspectos de la clase serían: en primer lugar *los objetivos*, en segundo lugar *los contenidos* y en tercer lugar *el ambiente positivo de clase*. Sin embargo, Martínez (1996) considera lo siguiente con respecto al lugar de la afectividad en el aula, la cual en términos del autor es considerada *clima favorable*: “además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo” (p. 118). Lo que significa que entonces *la afectividad* o *clima favorable*, en términos de Martínez (1996), debe ser uno de los objetivos a tener en cuenta en la planeación de la clase y no un aspecto que deba ser subordinado por orden de importancia o necesidad en el aula.

La afectividad es uno de los aspectos u objetivos, como lo señala Martínez (1996), más importantes a tener en cuenta en la planeación de la clase por su carácter multifacético, pues integra asuntos afectivos, las relaciones entre estudiantes y profesores, las características físicas y la normatividad interna que se propone para el aula (Martínez, 1996). Al ser el ambiente de clase, un conglomerado de variables que confluyen en el aula y que puede impactar de manera

positiva o negativa el proceso de enseñanza-aprendizaje implica que debe ser un aspecto importante y que debería ser considerado por el profesor en primera instancia.

7.2 Análisis de las estrategias para reducir la ansiedad que podrían potenciar el aprendizaje de ELE usadas por profesores de ELE y estudiantes de la MLAELE y observadas por estudiantes de ELE

A continuación se presentará el análisis de de las valoraciones que proveen los profesores del CLAM de la PUJ, los estudiantes de MLAELE y los estudiantes de ELE del CLAM, acerca de la influencia y la frecuencia de uso de las siguientes estrategias afectivas, que podrían favorecer el factor afectivo de la ansiedad y potencializar el aprendizaje de ELE. Al final de esta categoría, se presentarán las estrategias que puntúan por encima del 70% en influencia y frecuencia de uso, según los participantes.

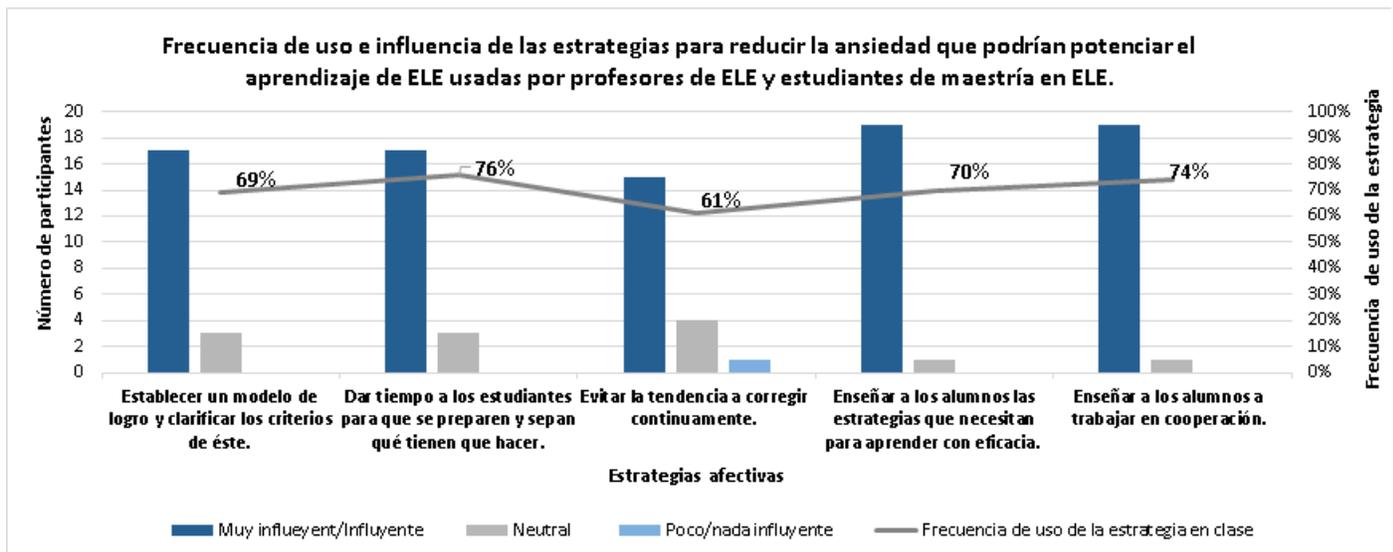


Figura 7.2 La influencia en el proceso de aprendizaje de ELE y la frecuencia de uso de las estrategias afectivas que podrían reducir la ansiedad y potencializar el aprendizaje de ELE, según la información proporcionada por profesores y estudiantes de la maestría.

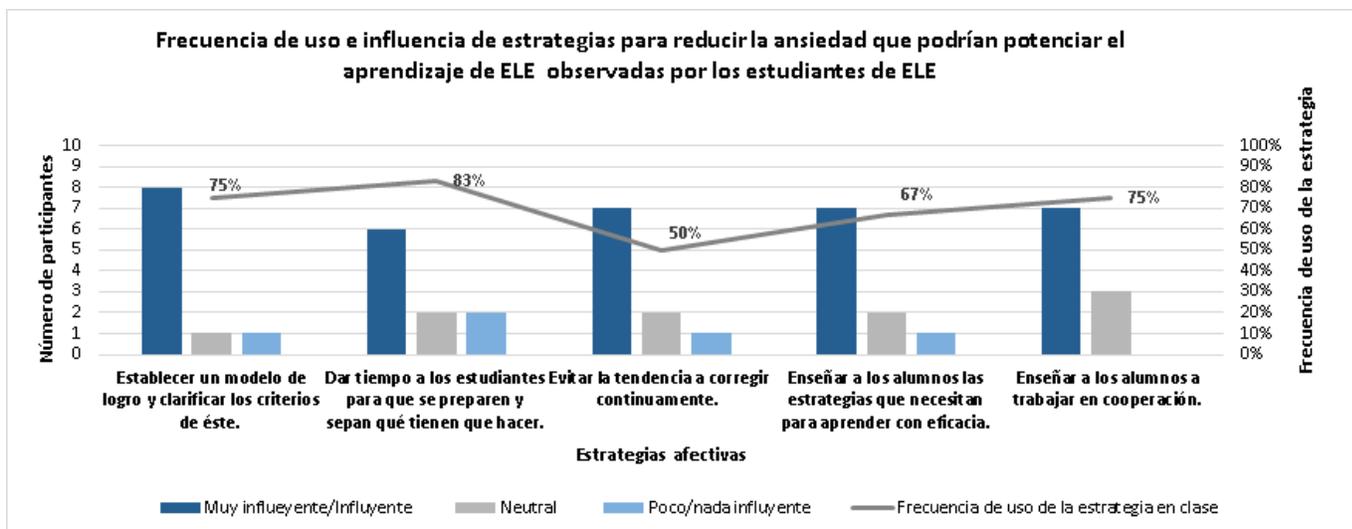


Figura 7.3 La influencia en el proceso de aprendizaje de ELE y la frecuencia de uso de las estrategias afectivas que podrían reducir la ansiedad y potencializar el aprendizaje de ELE, según la información proporcionada por estudiantes.

Las gráficas 7.1 y 7.2 se observa el nivel de influencia de las estrategias afectivas para reducir la ansiedad que podrían potenciar el aprendizaje de ELE. En primer lugar, se encuentra la estrategia afectiva *enseñar a los alumnos las estrategias que necesitan para aprender con eficacia*, la cual es considerada como *muy influyente o influyente* por el 90% de los profesores con una frecuencia de uso del 74%. Por su parte, el 70% de los estudiantes la consideran *muy influyente o influyente*, el 20% *neutral* y el 10% *poco o nada influyente*.

Estos porcentajes parecieran estar en consonancia con lo que Louden (1991) sugiere sobre la necesidad de que los profesores enseñen a sus estudiantes estrategias de aprendizaje.

Desde la perspectiva de un profesional [...] la enseñanza supone el esfuerzo por descubrir y establecer una práctica, un conjunto de rutinas y patrones de acción que resuelvan los problemas que plantean los temas concretos y los grupos de alumnos. (p.xi)

Esto podría favorecer el trabajo autónomo de los alumnos y favorecer así los procesos de aprendizaje, involucrando al estudiante llevándolo a ser consciente de lo que hace o puede hacer, por sí mismo, para alcanzar mejores resultados.

Es posible pensar que la razón del uso de esta estrategia y su puntuación alta en influencia sobre el aprendizaje de ELE se deba a que, cuando el estudiante tiene las herramientas para hacerle frente al reto que se le propone en el aula, su nivel de ansiedad disminuye y esto permite un filtro afectivo más bajo; que en consecuencia, permite disfrutar y aprender con mayor facilidad. De esto ya daba cuenta Lozanov (1979) quien sostenía que una mente libre de tensiones, preocupación y ansiedad puede aprender con más facilidad, idea en la que se funda la sugestopedia.

Por otro lado, para los estudiantes de ELE esta estrategia puntúa como la tercera más influyente, con una frecuencia de uso observada de 67% lo que sugeriría que tal vez en el aula, no es claro, cuando el profesor intenta enseñar las estrategias que le permitirían al estudiante aprender con eficacia y que le posibilitaría convertirse en un estudiante autónomo.

Esta suposición es también una de las críticas por parte de Williams & Burden (1997) quienes advierten que “tradicionalmente, los currículos han tendido a concentrarse en la impartición de conocimientos y destrezas, y se han despreocupado de enseñar la forma de aprender” (p.155) Sin bien es cierto, que como lo sugieren los autores, ha habido una tendencia en los currículos centrarse en los conocimientos y las destrezas por encima de las estrategias que permiten aprender a aprender, también es posible que los estudiantes no noten cómo o de qué manera el profesor enseña o da herramientas para este propósito. Lo cual conduce a suponer que es necesario más claridad y explicitud por parte del docente a la hora de brindar este conocimiento.

En segundo lugar, se encuentra la estrategia *enseñar a los alumnos a trabajar en cooperación. Permitirles ayudarse en el grupo*, la cual fue valorada por el 70% de los profesores como *influyente o muy influyente* en el aprendizaje de ELE, y que de acuerdo con ellos, es

utilizada frecuentemente en el aula, recibiendo un 74% en frecuencia de uso. Por su parte, el 70% los estudiante de ELE también la consideran *influyente* y se observa el uso de esta estrategia en aula con un 74%, lo cual la posiciona, de acuerdo con estos resultados, como una estrategia importante para el aprendizaje por parte de los dos grupos. Cuenta de ello es expresado por uno de los estudiantes de la maestría de ELE cuando afirma que:

trabajar en pareja o en grupo a veces reduce un poquito la ansiedad, cuando se tiene un compañerito, un amiguito, alguien allí que soporta o que ayuda emocionalmente. Esto hace que a veces los nervios bajen un poco en este estudiante o dar ayudas anticipadas fichas o material que le pueda servir para darle seguridad, darle soporte no solo al estudiante sino también al grupo. [...] la retroalimentación positiva frente a otros compañeros, que puedan pasar antes, le puede ayudar a él a tener en cuenta, a él o a ella, diferentes cosas para su presentación y lo que hay que hacer. Es importante que en el trabajo en grupo se les de la seguridad de que si hay errores se corrigen, estamos aprendiendo juntos. (P.6 entrevista semiestructurada)

De lo anterior se podría concluir que el aprendizaje en grupo tiene un conjunto de propiedades que pueden beneficiar a los estudiantes, pues permite ensayar con los otros, lo que va a decir al resto de la clase, recibir una retroalimentación rápida en cuanto a los errores, que posiblemente se estén cometiendo, pero tal vez lo más importante sería que libera gran parte de la ansiedad que producen las presentaciones orales y evaluaciones en parejas. Así pues, el trabajo grupal permitiría la reducción de la ansiedad porque el estudiante está acogido en un grupo (que idealmente haya sido escogido por él o ella) y se siente acompañado en el proceso. A su vez, el trabajo en grupo es, de acuerdo con Williams & Burden (1997), una estrategia efectiva en el aprendizaje, pues consideran que

el sistema lingüístico de un alumno se desarrolla a través de la comunicación significativa en la lengua objeto. Con otras palabras, los individuos adquieren un idioma a través del

proceso de interacción, negociación, transmisión de significado mediante la lengua en situaciones intencionales.” (p.176)

Estos escenarios de negociación, interacción y transmisión podrían ser proveídos en los grupos de trabajo, pues como lo sostiene la estudiantes de la maestría (P6) puede permitir la corrección entre pares, el ensayo de la presentación oral y la retroalimentación de los compañeros antes de la presentación o entrega de una tarea.

En tercer lugar, se encuentra *establecer un modelo de logro y clarificar los criterios de ésta*, aproximadamente el 68% de los profesores la considera como *muy influyente o influyente* y su porcentaje de uso en el aula fue del 70%. Por otro lado, el 80% de los estudiantes también la posicionan como una estrategia influyente, con una frecuencia de uso del 75%.

Autores como Nunan (1989), Prabhu (1987) y Brindley (1987) sugieren que uno de los aspectos a tener en cuenta sobre las tareas es el nivel de complejidad y de precisión que requiere hacer determinada tarea. Lo que supone que, proponer una meta o una tarea implica por parte del profesor reconocer la dificultad que ésta conlleva y lo que se espera que el estudiante logre. Por otro lado, la consecución de logros en cualquier tarea es, sin duda, una gran fuente de ansiedad, pues es normal querer lograr el objetivo propuesto por el profesor; como también, el docente espera que los estudiantes lo logren. En consecuencia, es de suponer que si esta estrategia es puntuada como una de las más influyentes es debido a que saber qué se espera, y así mismo, comprender la complejidad de la tarea, permite descargar las emociones negativas que puede producir esta situación y buscar estrategias que permitan la consecución del logro. Con respecto a lo anterior, es notable la respuesta de uno de los profesores entrevistados que explica la manera en que propone a sus estudiantes cómo hacer una presentación oral

Generalmente antes de hacer una tarea, los pongo a mirar a otros estudiantes haciendo la tarea, [...] les muestro videos... si veo que hay un bloqueo muy fuerte, por timidez, por lo que sea, le permito al estudiante que él se grabe solo, y no miramos en clase, sino quiere, la presentación, sino que yo traigo la retroalimentación y se la doy solo a él. Y es que él se grabe solo, primero en audio, sino quiere en video, porque la cámara de video genera otras sensaciones, y primero hacemos un barrido de lo que pasó con el audio, yo le doy retroalimentación [...].(P.1 Entrevista semiestructurada)

Existen otras maneras de establecer un modelo de éxito como lo sugiere la siguiente profesora en una de las entrevistas

lo que yo hago por ejemplo en las presentaciones, es enviarles la grilla con los criterios de lo que voy a evaluar porque eso baja mucho estrés, o sea, conocer los criterios[...] hace que la persona se tranquilice un poco. (P3 entrevista semiestructurada)

Es claro en este extracto cómo se le brinda al estudiante un modelo de éxito y luego como se clarifica los criterios de éste. Esta metodología permite al estudiante reducir sus niveles de ansiedad, saber qué puede o debe hacer, pues tiene ejemplos y en consecuencia puede relajarse un poco porque sabe lo que se le exigirá.

En cuarto lugar está la estrategia *dar tiempo a los estudiantes para que se preparen y sepan qué tienen que hacer* la cual fue puntuada por el 68% de los profesores como *muy influyente o influyente* y obtuvo un 76% de frecuencia de uso en clase. Los estudiantes en cambio se muestran un poco más divididos, pues el 60% la considera *muy influyente o influyente*, el 20% como *neutral* y el 20% restante como *poco o nada influyente*. Esta estrategia resultó importante para la investigación, puesto que autores como Carroll (1963) sugieren que es imperante establecer dentro de la planeación, la proporción de tiempo dedicado al esfuerzo hecho por los estudiantes, o de su completo compromiso en el aprendizaje; y, también, el tiempo que los estudiantes con diversas aptitudes y niveles de lengua y de motivación requieren para

internalizar conceptos y elaborar ideas. Esta estrategia podría disminuir la ansiedad, puesto que permite la preparación del estudiante para llevar a cabo una tarea y no tomar por sorpresa a los aprendientes, y con esto generar momentos de estrés y ansiedad.

Sin embargo, resulta sorprendente que mientras los profesores la consideran influyente en alto grado y por una gran cantidad de participantes, los estudiantes no la consideran tan relevante en el aula, posiblemente porque no noten estos espacios y tal vez puedan considerar que el tiempo de preparación es, la mayoría de las veces, más estresante que la misma ejecución de la tarea.

Finalmente, en quinto lugar, se encuentra la estrategia *evitar la tendencia a corregir continuamente*, la cual es puntuada como *muy influyente o influyente* por el 80% de los profesores, el 20% la considera *neutral* y el 10% como *nada o poco influyente*; consideran que la frecuencia de uso de la estrategia sería del 61%, lo que la posiciona como la menos influyente de las cinco estrategias y la menos frecuente. Esta es la estrategia más divergente de las propuestas para esta unidad de análisis. Los estudiantes, por su parte, la consideran *muy influyente* 70%, *neutral* 15% y *nada o poco influyente* 15%. En cuanto a la frecuencia, se observa una frecuencia de uso del 50% lo que al igual que la puntuación dada por los docentes, la pone en el último lugar de las cinco estrategias, para este apartado.

De acuerdo con lo anterior, resulta interesante resaltar que si bien es la estrategia menos influyente en el aprendizaje, los profesores la consideran mayormente influyente, aunque resulte ser la menos usada por ellos. Por otro lado, es importante aclarar que debido a la naturaleza de los instrumentos utilizados en esta investigación, resulta difícil advertir cómo los profesores corrigen y si son conscientes de en qué momento y qué corrigen. Autores como Corder (1967); Brown, (2001) y Hendrickson (1980) sugieren, tratar del error, sin hacerlo continua y

sistemáticamente, podría disminuir, en gran medida, el sentimiento de ansiedad en los estudiantes, ya que no se castiga el error, cada vez que ocurre, sino que por el contrario, se le invita a hacer uso de la lengua de forma más fluida y espontánea. Sin embargo, una de las limitaciones que surgen en esta investigación es saber cómo y en qué momento lo hacen los docentes.

El asunto de la corrección y del error ha sido extensamente tratado en el área de la enseñanza de lenguas, lo que ha desencadenado que el docente reflexione ante el tipo de error que el estudiante produce antes de corregir. Se esperaría que el profesor observe y determine si es un error sistemático o por el contrario un error producto del nerviosismo. Es posible que los profesores expresen en este cuestionario, el bajo uso de esta estrategia porque comprenden la naturaleza del error como lo sugiere Blanco (s.f) cuando dice:

“el error es un síntoma de la situación de la interlengua del alumno y, como tal, deberá ser tenido en cuenta al analizar las producciones orales o escritas de ese alumno, que se adecuan siempre al sistema que tiene interiorizado y no al de la lengua meta.” (p.5)

Una vez se comprende la naturaleza del “error”, se puede intuir que la corrección automática no es una estrategia que ayude a aprender con facilidad; por el contrario, genera tensión y no permite que el estudiante exprese la idea que tenía en mente. Muchas veces ante la corrección reiterativa del profesor, el estudiante prefiere callar o exponerse lo menos posible a la corrección en público. Sin embargo, cuando se hace de manera reflexiva y oportuna, como lo sugiere Blanco (s.f), puede resultar beneficiosa y enriquecedora para el alumno, si se acompaña de estrategias o sugerencias para superar el error.

Para finalizar el análisis de la categoría que estudió el factor afectivo de la ansiedad y responder a la pregunta de investigación *¿qué estrategias afectivas podrían potencializar el*

aprendizaje de ELE? con base en la valoración que hicieron los profesores de ELE del CLAM, los estudiantes de la MLAELE y los estudiantes de ELE del CLAM, en cuanto a frecuencia de uso e influencia en clase de ELE, las estrategias afectivas que estos tres grupos poblacionales puntuaron más alto, teniendo que en cuenta que tuvieran 70% en frecuencia de uso e influencia, fueron:

- *Enseñar a los alumnos a trabajar en cooperación.*
- *Establecer un modelo de logro y clarificar los criterios de éste.*
- *Dar tiempo a los estudiantes para que se preparen y sepan qué tienen que hacer.*

7.3 Análisis de las estrategias para aumentar la motivación que podrían potenciar el aprendizaje de ELE usadas por profesores de ELE y estudiantes de la MLAELE y observadas por estudiantes de ELE

A continuación se presentará el análisis de de las valoraciones que proveen los profesores del CLAM de la PUJ, los estudiantes de MLAELE y los estudiantes de ELE del CLAM, acerca de la influencia y la frecuencia de uso de las siguientes estrategias afectivas, que podrían favorecer el factor afectivo de la motivación y potencializar el aprendizaje de ELE. Al final de esta categoría, se presentarán las estrategias que puntúan por encima del 70% en influencia y frecuencia de uso, según los participantes.

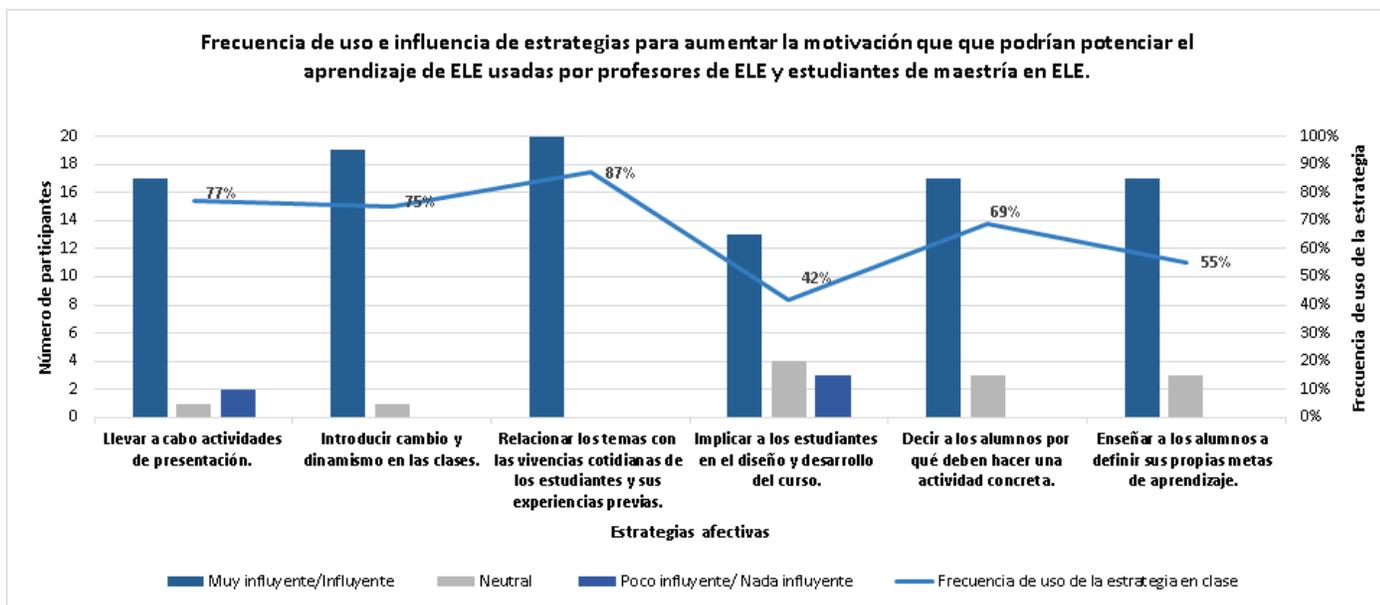


Figura 7.4 La influencia en el proceso de aprendizaje de ELE y la frecuencia de uso de las estrategias afectivas que podrían aumentar la motivación y potencializar el aprendizaje de ELE, según la información proporcionada por profesores y estudiantes de la maestría.

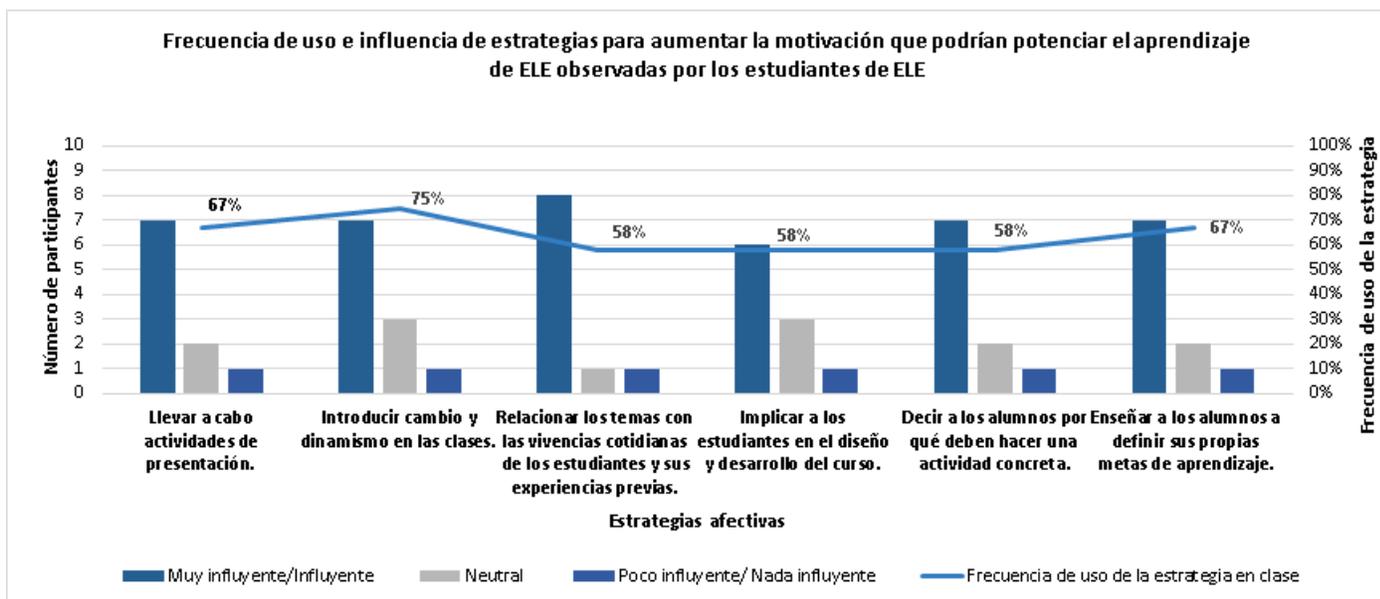


Figura 7.5 La influencia en el proceso de aprendizaje de ELE y la frecuencia de uso de las estrategias afectivas que podrían aumentar la motivación y potencializar el aprendizaje de ELE, según la información proporcionada por estudiantes.

La estrategia para aumentar la motivación más sobresaliente, de acuerdo con el cuestionario realizada es *relacionar los temas con las vivencias cotidianas de los estudiantes y sus experiencias previas*. El 100% de los profesores la consideran *muy influyente o influyente*, y

fue puntuada con un uso de frecuencia de 87%. Adicionalmente, el 70% de los estudiantes la consideran *muy influyente o influyente* con una frecuencia de uso de 58%.

Relacionar los temas que se abordan en clase con los estudiantes ha sido una estrategia recomendada por expertos en enseñanza de lenguas. De lo anterior da cuenta Tomás y Harri-Augstein (1987) quienes sostenían que “para que la educación sea una experiencia enriquecedora, los significados que surgen deben hacerse personales, y tienen que ser reveladores e importantes en alguna parte de la vida de la persona”(p. 257). Cuando el profesor da espacios para que los estudiantes expresen sus experiencias, gustos o sueños y recolecta esta información para brindar clases en las que se acople la gramática o los contenidos a las experiencias de los estudiantes; esta generando espacios para un aprendizaje significativo. Es precisamente el psicólogo cognitivo Ausubel (1968) quien consideraba que este tipo de aprendizaje, solo se puede dar bajo una serie de características; el autor sugiere que el conocimiento que el estudiante posea sea relevante, claro y que sobre todo esté “disponible en la estructura cognitiva del individuo” (CVC, S.F), de esta manera funcionará como “un punto de «anclaje» para el conocimiento nuevo” (CVC, S.F). Este punto de anclaje puede estar en las experiencias y vivencias de los estudiantes lo que podría proveer un escenario propicio para la enseñanza y para el aprendizaje.

Profesores y estudiantes son conscientes del potencial de las vivencias e intereses del estudiante para motivar a aprender como lo evidencian estos extractos tomados de las entrevistas realizadas para este trabajo investigativo.. Uno de los participantes (estudiante) se le preguntó ¿qué haría un profesor para motivar a un estudiante? a lo cual, él que respondió:

si fuera yo, le preguntaría sobre qué le interesa si es niño o si es joven le debe interesar cosas diferentes. Proponer tareas [como:] [...] videojuegos, de web 2.0 y así... o escribir un blog, yo propondría algo con las TICs y [...]tareas en el móvil [...] (E2 entrevista personal)

Extractos como el anterior muestran que se reconoce el potencial motivador que posee relacionar los temas con la realidad del aprendiente, cuando se plantea una tarea como las presentaciones orales para la clase. Con respecto a esto, uno de los profesores afirmó:

Revisar cuáles son los intereses que el estudiante tiene para poder uno aprovechar y explotar, tener como las razones y también el conocimiento de qué tipo de actividades podría yo presentarle a ese estudiante para que él se sienta motivado y tenga una mejor producción oral durante una presentación.” (P.5 Entrevista semiestructurada)

Esta estrategia es considerada influyente por estudiantes y profesores porque permitiría una manera de crear una conexión entre el individuo y el tema a aprender. Este ajuste entre lo que le gusta o interesa al estudiante y el tema a tratar en clase sería la tarea del profesor, pues es quien posee los conocimientos para adaptar los contenidos y la gramática de acuerdo con las oportunidades que emerjan en clase provenientes de las experiencias y vivencias de todos los participantes.

En segundo lugar se encuentra la estrategia *introducir cambio y dinamismo en las clases*; la cual fue valorada como muy influyente o influyente por el 90% de los profesores con una frecuencia de uso del 75%. Por otro lado, el 70% de los estudiantes la consideran como *muy influyente o influyente* y un 30% como *neutral* con una frecuencia de uso del 75%.

Esta estrategia está relacionada con los periodos de atención que tienen los aprendientes, los cuales varían con la edad. De acuerdo con Mora (2017 citado en Torres, 2017) los formatos de clase de 50 minutos no son beneficiosos para el cerebro, así que aconseja que cada 15 minutos

el profesor debe tener un elemento disruptor que permita renovar los periodos de atención. De ahí que esta estrategia sugiere una clase dinámica que contenga varias actividades para sostener los niveles de atención y motivación.

Los profesores y los estudiantes son conscientes de la importancia de la motivación para el aprendizaje, pero también reconocen la relación que la motivación tiene con el aburrimiento o tedio en clase. El aburrimiento es descrito como el “fastidio provocado por la falta de diversión o interés por algo”(RAE, sf). De ahí, que los profesores hagan grandes esfuerzos por mantener la atención proponiendo diferentes actividades en clase y monitoreando el comportamiento de los estudiantes con respecto a este asunto. Cuenta de lo anterior es dada por un estudiante de ELE durante la entrevista personal que se hizo para esta investigación:

si yo fuera profesor me preocuparía mucho por la retroalimentación de los alumnos ¿se aburren? ¿no se aburren? y generar la confianza entre nosotros, profesor y alumnado, [...] y también ajustar el tiempo porque a veces programan clases y el tiempo no cabe [alcanza] para todo. (E.2 Entrevista semiestructurada)

Los profesores, por su parte, advierten la necesidad de variar las actividades de acuerdo a las necesidades y en lo posible, gustos de los estudiantes, como lo expresa una de las profesoras y estudiantes de la maestría de ELE:

Lo que haría yo sería planear diferentes actividades en las que se pueda sentir bien [...] La motivación por parte de las actividades, mediante el diálogo, considero que así se podría manejar. (EM.1 Entrevista semiestructurada)

Variar las actividades en una clase como lo sugieren los expertos, profesores y estudiantes resultaría ser una de las maneras más efectivas para potenciar el aprendizaje y sostener los niveles de motivación y atención en clase. Se necesita ser observador de las señales que los

estudiantes emiten y sensible a sus gestos, para saber cuándo realizar cambios que beneficien la dinámica de clase y el ambiente de grupo.

En tercer lugar se encuentra la estrategia *llevar a cabo actividades de presentación*. Los profesores la valoraron como *muy influyente o influyente* por un 85% con una frecuencia de uso del 77%. Por otro lado, por parte de los estudiantes (70%) fue puntuada como *muy influyente o influyente*, 20% la considera *neutral* y el 10% como *poco o nada influyente* con una frecuencia de uso del 67%.

Esta estrategia está relacionada con la motivación y la disminución de la ansiedad. Es Ortega Cebreros (2002) quien la propone como una estrategia que podría ayudar a generar un ambiente más relajado para el estudiante; en la medida en que darse a conocer y que lo conozcan, rompe la tensión que existe en el primer contacto que se tiene en grupo o con otra persona. De acuerdo con lo anterior, es posible intuir por qué los profesores (85%) y los estudiantes (70%) la consideraron como una estrategia *influyente*. Podría deberse también a que cuando un estudiante conoce a otros y a su vez es reconocido en el aula, puede sentirse más motivado y menos ansioso para participar y exponer sus ideas o preguntas. Por otro lado, cuando un profesor se interesa por conocer a sus estudiantes y, que estos conozcan a los demás se están generando espacios menos tensos que pueden incentivar y motivar a participar en clase y por consiguiente aprender. De esto da cuenta uno de los profesores participantes en la entrevista personal que se realizó:

en una primera clase, las típicas actividades de presentación que digan su edad, qué les gusta hacer; [...] A veces no es bueno planificar todo el curso sin conocerlos, porque yo soy de los que piensa que primero hay que conocer al alumno, y esa primera clase es clave para ver qué es lo que le gusta, qué intereses tienen. [...] a partir de ahí, tú ir elaborando ciertos temas que se acoplen a los contenidos gramaticales que hay que ver en cada nivel. (P.2 Entrevista semiestructurada)

Si bien es cierto que el interés no siempre conlleva a aprender, el interés por algo puede generar mejores oportunidades de enseñanza-aprendizaje que la apatía o el desinterés. De ahí que la labor del profesor sea intentar usar al máximo todas las oportunidades que se generen en aula, como también crear espacios que permitan aumentar la motivación para lograr que sus estudiantes aprendan. Actividades tan sencillas como las que sugiere el profesor participante (P2) pueden ser herramientas para lograr procesos de enseñanza- aprendizaje más eficaces.

En cuarto lugar, se encuentra *decir a los alumnos por qué deben hacer una actividad concreta*. Mientras que el 85% de los profesores la consideran *muy influyente o influyente* y solo un 15% la consideró *neutral*, el 60% de los estudiantes la consideraron *muy influyente o influyente*, el 20% *neutral* y el 10 *poco o nada influyente* con una frecuencia de uso del 58%.

Esta estrategia busca motivar al estudiante a realizar una tarea o querer lograr un objetivo en particular usando la explicación y argumentación de por qué resultaría importante lograr un objetivo o llevar a cabo una tarea. George Kelly (1955) consideraba que el hombre era una especie de *científico* que intentaba, por medio de la interacción con el ambiente, construir por sí mismo sentido (de la realidad y el mundo), lo que conducía a los individuos a crear sus propias hipótesis y experimentos para encontrar respuestas. Kelly (1955), profesor y psicólogo, suponía que los estudiantes debían dar sentido a lo que aprenden, a la información que reciben, pues el individuo por naturaleza está implicado en su aprendizaje y este proceso es diferente para cada individuo. Cuando un estudiante comprende el por qué de algo y en qué le beneficiará, cooperará para llevar a cabo la tarea, porque reconoce su importancia y el potencial que tiene para las metas que él o ella tiene para su aprendizaje.

Por otro lado, una de las entrevistas permitió la identificación de una estrategia que podría enriquecer la anteriormente nombrada, la cual es *el seguimiento de tareas*. Una de las profesoras manifestó lo siguiente:

Yo creo que hay que conocer las razones [...] para no querer trabajar. Por ejemplo, a veces los estudiantes, [...] como uno conversa con ellos, no es que no quieran, es que las labores del trabajo [no se lo permiten]. [...] Lo que sí hago yo es el seguimiento de tareas, [Les dice:] ¿por qué no me la entregas hoy?, entonces la espero para mañana, se te van acumular las tareas, [...] no se te olvide que aquí hay una labor, una cosa por hacer. (P.1 entrevista personal)

De acuerdo con lo anteriormente señalado por la profesora es claro que no solamente es necesario explicar el por qué se debe hacer una actividad, sino que es igual de importante conocer por qué los estudiantes no la hacen o no la quieren hacer. El seguimiento de las tareas y el diálogo con el estudiantes son dos estrategias afectivas que emergen de la entrevista con los docentes del CLAM. Este conjunto de estrategias, trabajandolas de manera interconectada, podría beneficiar y potenciar el aprendizaje de ELE.

En quinto lugar se encuentra *enseñar a los alumnos a definir sus propias metas de aprendizaje*, la cual fue considerada por el 80% de los profesores como *muy influyente o influyente* con una frecuencia de uso del 55%. Los estudiantes (70%) la puntuaron como *muy influyente o influyente* con una frecuencia de uso del 67% lo que significa un 12 % más que los profesores. De lo anterior, resulta sobresaliente el hecho que a pesar que los profesores (80%) la consideran *muy influyente o influyente*, no es usada con tanta frecuencia.

Posiblemente, se reconoce el valor que puede tener para el aprendizaje, pero no se le de espacios o momentos para ayudar a los estudiantes a definir sus propias metas de aprendizaje, y más bien se les propongan unas metas y objetivos, de acuerdo a su nivel o al material con el que

se trabaje en clase. La importancia de ayudar a los estudiantes a proponer sus propias metas es señalada por Williams & Burden (1997) quienes consideran que

los individuos tienen que ser capaces de plantearse sus propias metas en la vida y en su aprendizaje, y de planificar la forma de conseguirlas. La ausencia de metas puede provocar la confusión y una falta de cualquier sentido de orientación. (p.82).

Lo anterior sugiere que para evitar estas situaciones negativas que pueden obstaculizar el proceso enseñanza-aprendizaje, el profesor preferiblemente debería incluir espacios en clase para los estudiantes expresen sus objetivos, y que sean ellos mismos los principales jueces y observadores de su recorrido y logro de metas.

En sexto y último lugar está la estrategia *implicar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del curso*. El 65% de los profesores la puntuaron como muy *influyente o influyente*, 20% *neutral* y 15% *poco o nada influyente* con una frecuencia de uso del 42%. El 60% de los estudiantes la puntuaron como *muy influyente o influyente*, el 30% como *neutral* y el 10% como *poco o nada influyente* con una frecuencia de uso del 58%.

Una de las posibles razones que podrían explicar los resultados anteriores sería que la planeación del currículo y el planteamiento de tareas como de objetivos ha sido casi siempre una de las responsabilidades del profesor porque es quien, se supone, “sabe” la ruta y las maneras de lograr un objetivo. Sin embargo, los nuevos métodos de enseñanza sostienen que es el estudiante quien debe ser el centro de la clase y el agente de su propio proceso. Lo anterior no quiere decir que el profesor no pueda o deba proponer rutas, pues como lo sugiere von Glasersfeld (1995)

el profesor no puede decir a los alumnos qué conceptos deben construir o cómo construirlos, pero mediante el uso prudente del lenguaje se les puede impedir que construyan, en direcciones que el profesor considera inútiles pero que, como ya sabe por experiencia, es probable que tomen (p. 184).

De acuerdo con lo sugerido por von Glasersfeld (1995) resulta sorprendente que esta estrategia haya sido una de las menos influyentes en este estudio. Lo que permitiría intuir que sigue siendo el profesor quien toma la mayoría de las decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Implicar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del curso es una estrategia que no solo resulta importante, por el sentimiento de agenciación que genera en el estudiante, sino porque contribuye a aumentar los niveles de motivación. Es el propio von Glasersfeld (1995) quien hace unas observaciones importantes y destacables sobre la naturaleza de la motivación las cuales están en armonía con la inclusión del alumno en los asuntos que están relacionados con el curriculum y el diseño de clase:

La motivación para llegar a resolver nuevos problemas surge más fácilmente cuando se ha disfrutado en el pasado de la satisfacción que supone la resolución de problemas. [...] Llegar a saber por qué es correcto un resultado, comprendiendo la lógica de la forma en que se produjo, proporciona al alumno un sentimiento de habilidad y competencia más fuerte que cualquier refuerzo externo [...]. (P.83)

De todo lo anterior, se puede intuir la importancia de incluir esta práctica y estrategia en el aula. Si bien es cierto, se le ha prescrito al docente la responsabilidad de crear todo el programa y se le ha conferido también la obligación de plantear los objetivos y la ruta a seguir. Es necesario reconsiderar el lugar del estudiante en estas decisiones, pues finalmente es él o ella quienes serán los principales beneficiados del tipo de proceso que se lleve a cabo en el aula.

Para finalizar el análisis de la categoría que estudió el factor afectivo de la motivación y responder a la pregunta de investigación *¿qué estrategias afectivas podrían potencializar el aprendizaje de ELE?* con base en la valoración que proporcionaron los profesores de ELE del CLAM, los estudiantes de la MLAELE y los estudiantes de ELE del CLAM teniendo en cuenta que tuvieran 70% en frecuencia de uso e influencia, fueron:

- *Introducir cambio y dinamismos a la clase.*
- *Llevar a cabo actividades de presentación.*
- *Relacionar los temas con las vivencias cotidianas de los estudiantes y sus experiencias previas.*

7.4 Estrategias para aumentar la empatía que podrían potenciar el aprendizaje de ELE observadas por los profesores del CLAM, estudiantes de la MLAELE y estudiantes de ELE

A continuación, se presentará el análisis de de las valoraciones que proveen los profesores del CLAM de la PUJ, los estudiantes de MLAELE y los estudiantes de ELE del CLAM, acerca de la influencia y la frecuencia de uso de las siguientes estrategias afectivas, que podrían favorecer el factor afectivo de la empatía y potencializar el aprendizaje de ELE. Al final de esta categoría, se presentarán las estrategias que puntúan por encima del 70% en influencia y frecuencia de uso, según los participantes.

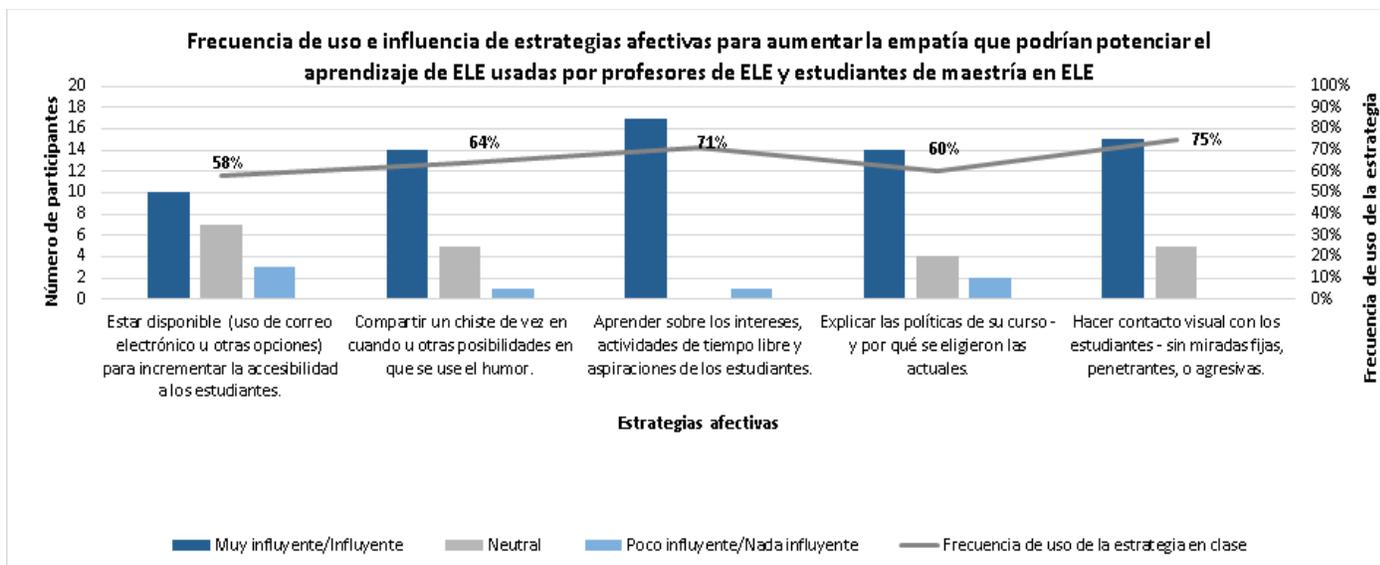


Figura 7.6 La influencia en el proceso de aprendizaje de ELE y la frecuencia de uso de las estrategias afectivas que podrían aumentar la empatía y potencializar el aprendizaje de ELE, según la información proporcionada por profesores y estudiantes de la maestría.

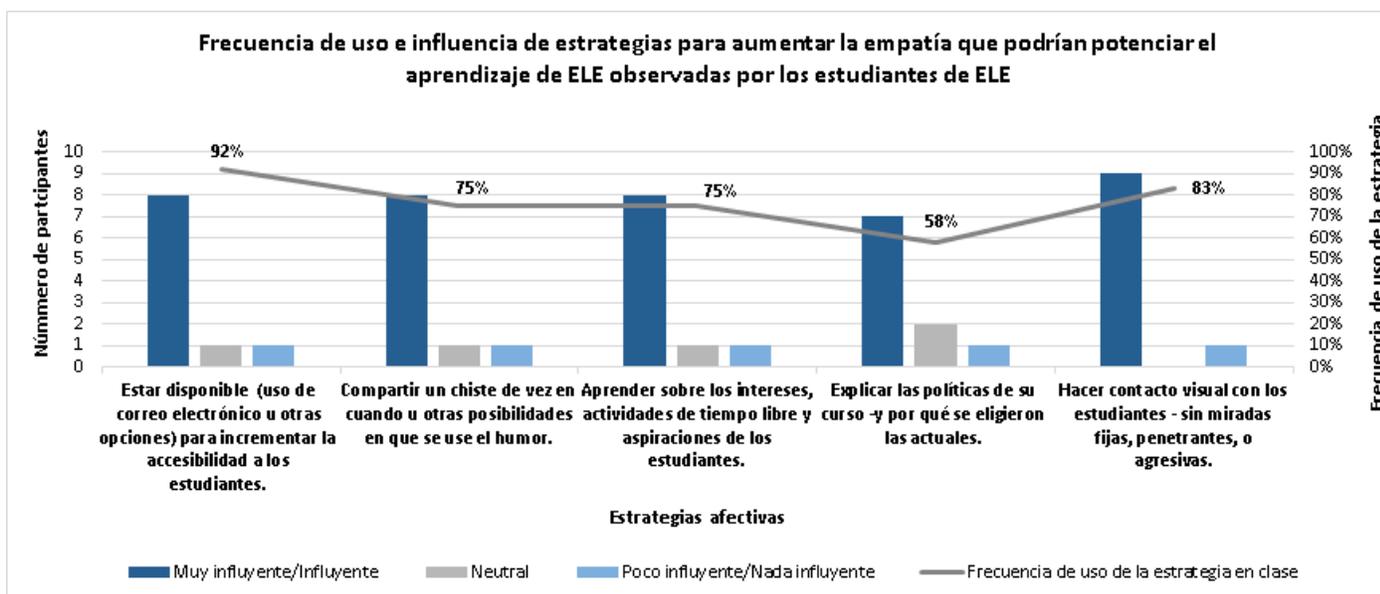


Figura 7.7 La influencia en el proceso de aprendizaje de ELE y la frecuencia de uso de las estrategias afectivas que podrían aumentar la empatía y potencializar el aprendizaje de ELE, según la información proporcionada por estudiantes de ELE.

La estrategia considerada más influyente por los profesores es *aprender sobre los intereses, actividades de tiempo libre y aspiraciones de los estudiantes*. El 85% de los profesores la consideraron como *muy influyente o influyente* con una frecuencia de uso 71%. Los

estudiantes (71%) la consideraron *muy influyente o influyente* con una frecuencia de uso del 75%.

Esta estrategia está relacionada con la empatía y más exactamente con el *rapport* (véase marco conceptual). Para Rodrigo-Alsina (1997) y desde su perspectiva intercultural, la define como “la facultad de identificarse con el otro, de sentir lo que él siente. Se trata de ser capaz de comprender y de experimentar los sentimientos ajenos, pero a partir de los referentes culturales del otro” (p. 18), lo que intenta esta estrategia es a hacer lo posible por entender al otro, no desde una barrera externa y lejana, sino ponerse en la piel del otro para así poder comprender su interpretación de la realidad y el porqué actúa de una forma u otra.

En cuanto al *rapport*, Rosenthal & Tickle-Dengel (1990) consideran que existe una relación armoniosa (*rapport*) durante una interacción en la que se experimenta tres componentes: atención mutua, positivismo y coordinación entre los participantes. La atención mutua permite concentrarse y construir una interacción cohesionada. El positivismo es definida como el componente en el que los individuos que interactúan, sienten simpatía y empatía mutua, entendido como el grado de involucramiento y atención.

Aprender sobre los intereses, actividades de tiempo libre y aspiraciones de los estudiantes es una estrategia que permite, como lo menciona Rodrigo-Alsina (1997), identificarse con otro y como lo proponen Rosenthal & Tickle-Dengel (1990) sostener una relación armónica. Los profesores son conscientes de la influencia que puede tener este tipo de acciones en aula, como lo expresó este profesor del CLAM durante la entrevista:

Yo creo que, de acuerdo con los intereses de los estudiantes buscar algunas actividades, igualmente, no tan solo con ellos sino con cosas que a mí también me gustan, porque ellos se dan

cuenta que a uno también disfruta la clase y ellos también se sienten motivados [...] a participar. [...] entonces, ellos no solo lo ven a uno como un profesor sino como una persona que tiene gustos, como una persona, como un ser humano; (P.5 Entrevista semiestructurada)

Este extracto permite encontrar ciertas maneras en que el profesor genera relaciones empáticas con los estudiantes y respalda el porcentaje alto de esta estrategia por parte de los profesores y estudiantes. Teniendo en cuenta lo que dice el profesor; pareciera que intentara crear una conexión entre lo que a los estudiantes les gusta y lo que él disfruta para que los estudiantes, y así generar una relación entre iguales. Esta intención parecería obvia, pero muchas veces las interacciones entre individuos son tan superficiales que se queda solo en el rol que cada quien representa, en este caso profesor y estudiante. La empatía precisamente permite esa conexión de reconocimiento de otro ser, que puede sentir lo que el otro siente. Con respecto a esto último, una profesora del CLAM expresó las razones por las que tenía una relación cercana con sus estudiantes:

me gusta eso [tener una relación cercana con lo estudiantes] y siento que a mí también como profesora me motiva a trabajar más; yo estoy más motivada como profesora si siento conexión con el alumno [...] (P.2 Entrevista semiestructurada)

Esta estrategia, como lo menciona el participante P.2, resulta importante para potenciar el aprendizaje porque permite la variación de actividades, la gradación de exigencia o momentos de intervención cuando el profesor percibe el temor, nerviosismo o tensión que un estudiante puede sentir en una actividad. Como lo sugieren Park & Burgess (1924) cuando hay *rapport*, hay capacidad de respuesta mutua y “cada miembro del grupo reacciona de manera espontánea, inmediata y empática a los sentimientos y actitudes de los otros miembros del grupo”(p. 286). Este sencillo acto, permite ajustes continuos que posiblemente permitan reconsiderar aspectos de la clase para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo.

La segunda estrategia más influyente para los profesores (90%) fue *hacer contacto visual con los estudiantes - sin miradas fijas, penetrantes, o agresivas*, la cual fue puntuada con un 83% de frecuencia de uso. Por su parte, el 90% de los estudiantes la consideraron *muy influyente o influyente* con una frecuencia de uso del 83%.

Esta estrategia resultó ser valorada por el 90% de los dos grupos como muy influyente y podría ser debido a que en el aula, como en cualquier escenario que implique la interacción con otros, se puede comunicar con el lenguaje no verbal. En el ámbito de la educación existe un término denominado *inmediatez no verbal* que de acuerdo con Álvarez de Arcaya (2002) es un “término que dentro de la comunicación no verbal, observa las pautas de interacción no verbal profesor-alumno dentro del aula” (p.1). Esta estrategia estaría relacionada directamente con la *inmediatez verbal* que , de acuerdo con diversos autores, podría afectar los procesos de enseñanza aprendizaje y que por esto resulte ser una de las más influyentes en este análisis.

Autores como Gotch y Brydges (1990, citado en Álvarez de Arcaya, 2002), consideran que existe un conjunto de acciones no verbales que los profesores usan en clase “para acentuar un mensaje verbal y reducir la distancia física y psicológica entre los interactuantes (p. 23). De acuerdo con Eadie (1996) este conjunto de comportamientos de intermediación no verbales serán todas las acciones que hacen que el profesor sea percibido por los estudiantes como alguien que está más cercano a ellos. Dentro de este conjunto de acciones se encontrarán: “la sonrisa, la inclinación hacia delante, el contacto visual y el tono de voz” (Álvarez de Arcaya, 2002 p. 23) en donde todas ellas comunican. Es importante considerar que si bien Eadie (1996) contempla un conjunto amplio de comportamientos del profesor que podrían influir en el proceso de enseñanza- aprendizaje, la estrategia propuesta para esta unidad de análisis no se contempló

todos los aspectos señalados por Eadie (1996) lo que hubiera permitido ampliar es el espectro y posibilitar la valoración por parte de los participantes de esta estrategia de manera más global.

Hacer contacto visual con los estudiantes tiene unas implicaciones cognitivas y afectivas, como lo sugieren Butland y Beebe (1992). Existen comportamientos por parte del profesor que hacen que sea percibido positivamente por los estudiantes, y esto a su vez, contribuye a que el estudiante se sienta más motivado a llevar a cabo una tarea y a permanecer más atento a las indicaciones del profesor, lo que podría permitir un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo y al mismo tiempo más placentero.

La tercera estrategia de esta categoría de análisis es *compartir un chiste de vez en cuando u otras posibilidades en que se use el humor*. Esta estrategia fue puntuada como *muy influyente o influyente* por el 85% de los profesores y un 75% de frecuencia de uso. El 80% de los estudiantes la catalogaron como *muy influyente o influyente*, el 10% como neutral y el 10% como *poco o nada influyente*.

El humor en clase ha sido concebido por autores como Sancho Sánchez (2000) y Alfonso García (2005), como una estrategia que permite empatizar con los estudiantes. Es precisamente Alfonso García (2005) quien considera que el humor, fomenta empatía entre los miembros de un grupo; y, aún más cuando la sensación placentera es compartida por todos.

Los profesores son conscientes de este recurso y el potencial que tiene para acercarlos a los estudiantes y para disminuir la ansiedad y la tensión que producen momentos de la clase como exámenes y presentaciones orales. Los siguientes dos extractos provenientes de las entrevistas realizadas a los profesores del CLAM dan cuenta de lo anterior:

especialmente con los estudiantes chinos y los estudiantes coreanos, cuando uno tiene un curso de estudiantes coreanos pues uno ya sabe que [...] hay que hacer como bromas, como chistes, como hacer reír con comentarios de tal manera que ellos como que se relajen, incluso hasta ponerlos a hacer ejercicios para que se relajen. (P.4 Entrevista semiestructurada).

El humor relaja y distensiona como lo expresa el participante P.4; el uso de humor en clase genera empatía porque es una muestra de que el profesor reacciona afectivamente a los momentos de tensión que los estudiantes experimentan o intenta que estos tengan un momento agradable en clase.

La cuarta estrategia es *explicar las políticas de su curso -y por qué se eligieron las actuales*. Esta estrategia fue puntuada por el 85% de los profesores como *muy influyente o influyente* con una frecuencia de uso del 60%. El 70% estudiantes la consideraron como *muy influyente o influyente*, el 20% como *neutral* y el 10% *poco o nada influyente* con una frecuencia del 58%. Esta estrategia tiene como particularidad su alto porcentaje, pues 85% de los profesores la denominan como influyente. Sin embargo, el uso de frecuencia es bajo en comparación con su nivel de influencia. Lo mismo se puede extraer de las respuestas de los estudiantes.

Lo anterior, puede deberse a que el profesor aún es concebido como el agente que debe tomar la mayor cantidad de decisiones relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje. Su labor requiere un gran cúmulo de conocimientos disciplinares y pedagógicos que parecieran hacerlo responsable de la toma de decisiones en este proceso. No obstante, de acuerdo con Franco (s.f) la conexión es necesaria para generar una buena relación con el estudiante, ya que “si uno desea ‘conectarse’ con los estudiantes ‘establecer *rapport* con ellos’ se debe exponer al menos parte del sí mismo ante ellos.” (párr.14), mostrarse como un ser humano, que al igual que sus estudiantes, experimentan diversos sentimientos.

Explicar las políticas del curso -y por qué se eligieron las actuales contribuye a generar la alianza entre el docente y el estudiante. Cuando se comprende el por qué se plantean unos contenidos específicos y qué buscan beneficiar éstos durante el proceso de aprendizaje de lengua, podría propiciar que el aprendiente sienta mayor deseo de participar en el proceso. En otras palabras, esta estrategia confiere al alumno capacidad de agencia, la cual, de acuerdo con Reyes (s.f) es “[...]la libertad efectiva para alcanzar aquello que se tienen razones para valorar”(párr.1). Cuando el estudiante entiende el por qué y el cómo del proceso enseñanza-aprendizaje en que se haya inmerso es más probable que le interese participar y lograr lo que se le propone, pues sabe que le beneficiará.

Sin embargo, como lo evidencia el siguiente extracto, tomado de una de las entrevistas, no sólo es necesario explicar al principio de la clase por qué se eligieron los objetivos o la metodología a seguir, sino que también hay que ir ajustando los contenidos, tareas o actividades a medida en que se vayan suscitando en la clase, como lo hace el siguiente participante

yo prefiero parar la clase y escuchar los argumentos de los estudiantes a imponerles una decisión mía, entonces si la decisión finalmente es la mía les doy todas las explicaciones necesarias para que este informados de por que tomo o no tomo esa decisión, por ejemplo cuando ellos proponían cosas que a mi me parecían, yo no tenía ningún problema en adaptarlas.
(P.3 Entrevista semiestructurada)

La quinta y última estrategia de esta unidad de análisis es el *estar disponible (uso de correo electrónico u otras opciones) para incrementar la accesibilidad a los estudiantes*, la cual fue considerada por el 50% de los profesores como muy influyente o influyente, por el 35% como neutral y poco o nada influyente por el 15% con una frecuencia de uso del 58%. Claramente, es la estrategia que presenta más diversidad en las respuestas por parte de los profesores. Por otro lado, los estudiantes contrariamente se muestran más cohesionados en la

respuestas, pues el 80% de ellos, la consideraron como *muy influyente o influyente*, el 10% como *neutral* y el 10% como *poco o nada influyente* con una frecuencia de uso del 92%.

Es posible que los resultados revelen las dos posiciones y las percepciones que tienen tanto los profesores como los estudiantes al respecto. Tal vez para los profesores el ofrecer canales de contacto a los estudiantes no sea tan importante para el aprendizaje, pues después de todo el espacio que las clases proveen el espacio adecuado para establecer contacto y aclarar dudas. Caso contrario sería para los estudiantes, pues es posible que una vez comienzan a desarrollar una actividad surjan las dudas y necesiten aclararlas por otros medios antes de llegar a clase.

Sin embargo, lo que esta estrategia busca es generar un lazo de confianza entre estudiante-profesor. Autores como Stephen Brookfield (1990) sostienen que la confianza resulta determinante a la hora de tener éxito en el aula. Para Brookfield (1990) la confianza,

entre profesores y estudiantes es el pegamento afectivo que une la relación educativa. La desconfianza hacia los profesores tiene diversas consecuencias en los estudiantes. Cuando no hay confianza, los estudiantes no están dispuestos a afrontar por sí mismos las riesgosas incertidumbres de un nuevo aprendizaje. Evitan el riesgo. Mantienen sus preocupaciones más profundas en secreto. Miran con reserva cínica las exhortaciones e instrucciones de los profesores (p.162)

Es por ello que cuando un estudiante no puede confiar o no tiene un ayudador que lo auxilie en un momento de duda, puede que opte por callar y quedarse con las dudas o buscar sus propias fuentes, aunque no siempre sean las mejores. Es pertinente aclarar que con esta estrategia no se espera que el profesor se extralimite en su oficio o que su labor como docente se expanda más allá de sus horarios laborales, sino que brinde, en la medida de lo que le sea posible,

espacios de contacto fuera de clase. Esta estrategia podría permitir que el estudiante se sienta más cómodo a la hora de expresar dudas y buscar guía.

Para terminar el análisis de la categoría que estudió el factor afectivo de la empatía y responder a la pregunta de investigación *¿qué estrategias afectivas podrían potencializar el aprendizaje de ELE?* y con base en la valoración que proporcionaron los profesores de ELE del CLAM, los estudiantes de la MLAELE y los estudiantes de ELE del CLAM, en cuanto a frecuencia de uso e influencia en clase de ELE, teniendo en cuenta que tuvieron 70% en frecuencia de uso e influencia, las estrategias que puntuaron más alto fueron:

- *Aprender sobre los intereses, actividades de tiempo libre y aspiraciones de los estudiantes.*
- *Hacer contacto visual con los estudiantes, sin miradas fijas penetrantes o agresivas.*
- *Compartir un chiste de vez en cuando u otras posibilidades en que se use el humor.*

7.5 Análisis de las estrategias para aumentar la autoestima que podrían potenciar el aprendizaje de ELE usadas por profesores de ELE y estudiantes de la MLAELE y observadas por estudiantes de ELE

A continuación, se presentará el análisis de de las valoraciones que proveen los profesores del CLAM de la PUJ, los estudiantes de MLAELE y los estudiantes de ELE del CLAM, acerca de la influencia y la frecuencia de uso de las siguientes estrategias afectivas, que podrían favorecer el factor afectivo de la autoestima y potencializar el aprendizaje de ELE. Al

final de esta categoría, se presentarán las estrategias que puntúan por encima del 70% en influencia y frecuencia de uso, según los participantes.

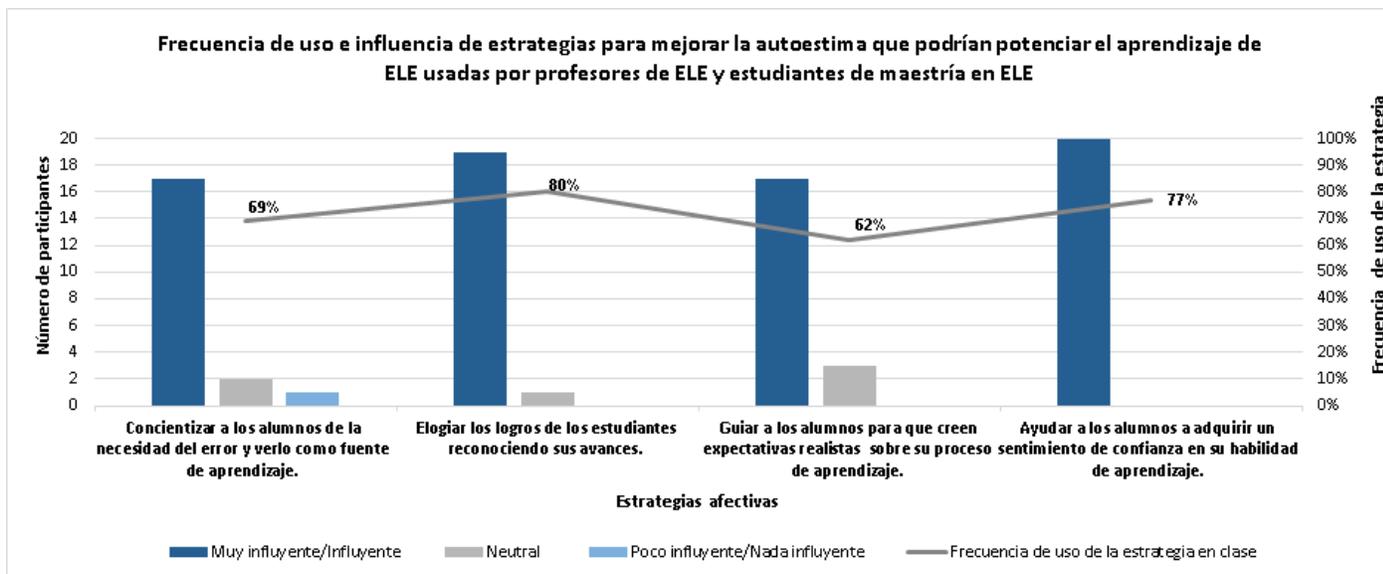


Figura 7.8 La influencia en el proceso de aprendizaje de ELE y la frecuencia de uso de las estrategias afectivas que podrían mejorar la autoestima y potencializar el aprendizaje de ELE, según la información proporcionada por estudiantes.

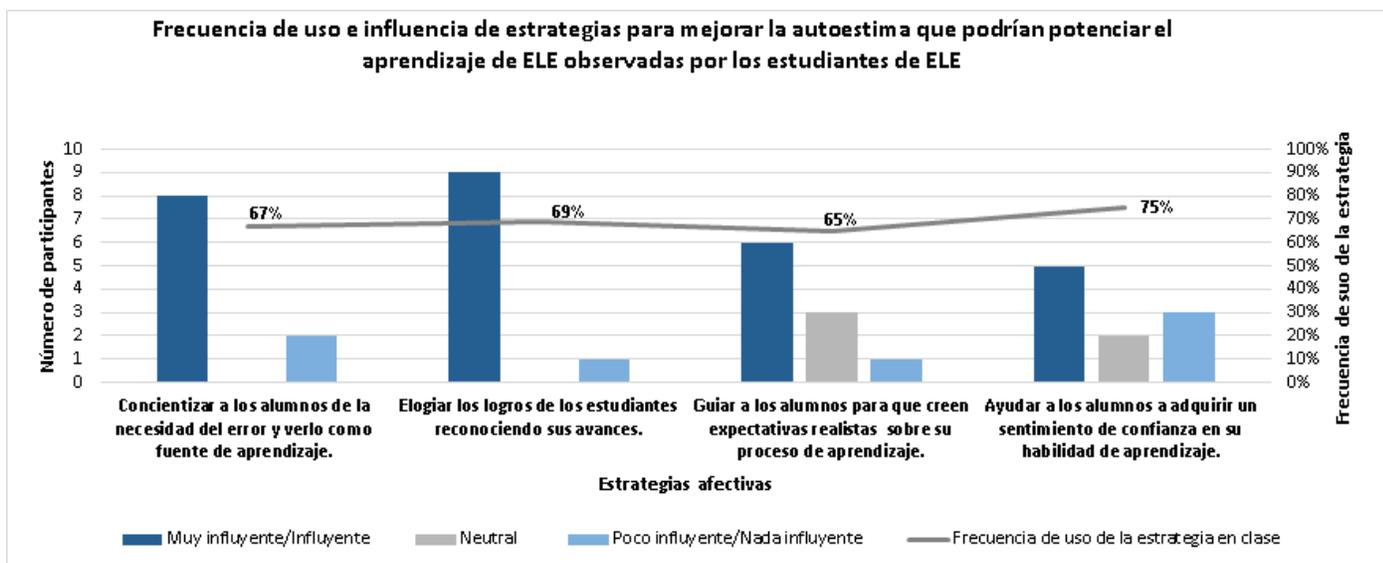


Figura 7.9 La influencia en el proceso de aprendizaje de ELE y la frecuencia de uso de las estrategias afectivas que podrían mejorar la autoestima y potencializar el aprendizaje de ELE, según la información proporcionada por estudiantes.

La estrategia más influyente de esta unidad de análisis es *ayudar a los alumnos a adquirir un sentimiento de confianza en su habilidad de aprendizaje*. Fue puntuada por el 100% de los profesores como *muy influyente o influyente*, con una frecuencia de uso del 77%. Los estudiantes, por el contrario, se mostraron más divididos el 50% la denominó *muy influyente o poco influyente*, el 20% como *neutral* y el 30% como *poco o nada influyente*.

Es claro, de acuerdo con los resultados, que los profesores reconocen el valor y el impacto que genera en el estudiante el sentimiento de competencia. Este sentimiento de competencia está relacionado estrechamente con el conocimiento de estrategias que el estudiante haya adquirido, las cuales deberían ser proveídas por el profesor en primera instancia, para que posteriormente el estudiante las busque y acuda a dichas estrategias. De acuerdo con Williams & Burden (1997)

Es importante que los profesores enseñen a sus alumnos a adoptar un enfoque lógico y sistemático para solucionar problemas; el aprendizaje de idiomas es, en estos términos, un gran problema que hay que resolver. Esto quiere decir que hay que enseñar la forma de vencer un problema, de recopilar y valorar la información de procesarla y de expresar los resultados de manera lógica. (p.81)

Lograr que un estudiante sienta confianza y que se sienta seguro en su proceso de aprendizaje, implica haber dado un conjunto de herramientas como lo sugieren los autores mencionados. Estas herramientas deben procurar siempre la autonomía del estudiante. Los profesores comprenden el valor de la confianza y de las emociones opuestas a ésta como la frustración en los procesos de aprendizaje, evidenciado en este extracto de una de las entrevistas de los profesores:

Yo si lo tengo muy en cuenta [el aspecto afectivo], que él o ella se sienta bien en las clases [los estudiantes] y pueda manejar ciertas emociones negativas que puede generar el reto de aprender un idioma, [...] como la frustración, la desesperanza, sobre todo la frustración, en la medida que se sepan manejar esos sentimientos, los resultados van a ser mucho mejor. (P.2 Entrevista semiestructurada)

Extractos como el brindado por el participante P.2 sugieren que el sentimiento de confianza en el aprendizaje de lenguas no solo proviene de las herramientas que se le brindan al estudiante para que sepa sortear los retos que se le presentan, sino que incluye además el cuidado y la atención a emociones negativas contrarias al sentimiento de confianza. El profesor entonces, debe estar atento a estos momentos para ajustar las tareas o requerimientos hasta que el estudiante se adecúe y logre ser más independiente, ya que gracias a esto sentirá más confianza y controlará mejor las emociones negativas que lo desbalancen.

En segundo lugar, se encuentra la estrategia *elogiar los logros de los estudiantes reconociendo sus avances*. Esta estrategia es catalogada como una estrategia influyente para el aprendizaje de ELE, pues el 90% de los profesores la puntuaron como *muy influyente o influyente* con una frecuencia de uso del 80%. Los estudiantes la consideraron como *muy influyente o influyente* por el 90%, con una frecuencia del 69%. Los resultados muestran una gran similitud en la valoración de esta estrategia lo que sugeriría su gran potencial para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Elogiar es una de las estrategias más utilizadas en el aula, pues estimula a los estudiantes a llevar a cabo una actividad y a continuar en su proceso, a pesar de la dificultad. Durante una de las entrevistas, una de las profesoras comentó cómo usaba esta estrategia

[...] a veces creo que también con simples gestos, decirle “muy bien, lo estás haciendo bien”, “correcto”, la sonrisa, “eres muy inteligente”, yo a veces se los digo, o sea si de verdad lo

pienso no lo digo por decir, [...] le digo “sí puedes, eres muy inteligente”. A veces, les hago recomendaciones de un libro o una película y le digo “tú lo vas a entender”. Cuando veo que ya tiene un nivel, [...] para poder entender un libro o una película [...] si el profesor se lo dice pues sabe que lo puede hacer y eso le da confianza. (P.2 Entrevista semiestructurada)

Lo anterior permite identificar los recursos que el profesor tiene para usar esta estrategia y el valor que percibe que tiene, para mejorar el aprendizaje. Sin embargo, no solo han sido los profesores los únicos que se percatan del poder del elogio sincero, como lo aclara la participante P.2, sino que estudios como los ofrecidos por Weinstein (1989) sugieren que los estudiantes son observadores de las conductas del profesor con ellos y con sus compañeros.

Los niños perciben las diferencias que existen entre las interacciones con los profesores y estudiantes sobresalientes como más positivas, es decir, consideran que la retroalimentación que reciben es más positiva. Por el contrario, los estudiantes menos aventajados reciben una retroalimentación más negativa, pero reciben más guía y asistencia en el proceso. Si bien es cierto que el estudio de Weinstein (1989) tuvo como población niños, el cuestionario aplicado en la investigación en curso tuvo como población a jóvenes adultos y adultos que perciben (90% de ellos) esta estrategia como *muy influyente* o *influyente*. Lo que permitiría inferir que la edad tal vez no sea un impedimento para usar esta estrategia y ver los beneficios que pueda traer.

La tercera estrategia es *concienciar a los alumnos de la necesidad del error y verlo como una fuente de aprendizaje*. El 85% de los profesores la consideran *muy influyente* o *influyente* con una frecuencia de uso del 69% . Los estudiantes (80%), la valoraron como *muy influyente* o *influyente*, el 20% como *poco* o *nada influyente* con una frecuencia de uso del 67%. De acuerdo

con los resultados profesores y estudiantes parecen valorarla de manera similar, lo que sugeriría su potencial para mejorar el proceso de aprendizaje.

El error es uno de los asuntos que más ansiedad genera y que inevitablemente impacta la autoestima. Es común ver en un aula que el rendimiento que un estudiante tiene, en la mayoría de los casos, es proporcional a su autoestima y autoconcepto. El trabajo del profesor es casi siempre reajustar las expectativas que tiene el estudiante con la realidad que conlleva aprender una lengua extranjera, como bien lo señala uno de los participantes de la entrevista para esta investigación:

en el momento de evaluarse son duros, la mayoría de ellos, dicen “no, mal”, “me equivoque mucho”. Ese es una situación bastante difícil, cómo lo soluciona uno o cómo lo trata de suavizar, [...] lo mejor que uno puede hacer es eso, como suavizar un poco esa ansiedad que le genera no poder hacer las cosas como lo esperaba. Simplemente es decirles, esto es un proceso de aprendizaje, esto no se aprende ni en dos no en tres meses, para esto necesitas mucha práctica, necesitas enfrentarte a diferentes contextos para aplicarlo y ver las diferencias, pero por ahora no las vas a ver, entonces con el tiempo las vas a poder solucionar. (P.4 Entrevista semiestructurada)

El extracto anterior evidencia el valor de aclarar al estudiante lo que significa el error, el cual, de acuerdo con lo expresado por la participante P.4, es algo natural, una suerte de paso obligado para controlar un nuevo código lingüístico, que no implica una muestra de la valía como individuo, sino simplemente es un aspecto más del proceso de aprendizaje necesario y que se superará con tiempo y práctica. Este tipo de explicaciones le permiten al estudiante reajustar su percepción y concebir el error con otros ojos. Así mismo, el error dejará de ser percibido por el estudiante como el resultado de su “incapacidad”, para pasar a verlo como parte natural en su proceso de aprendizaje de la lengua.

La última estrategia de este apartado es *guiar a los alumnos para que creen expectativas realistas sobre su proceso de aprendizaje*. El 85% de los profesores la consideraron como *muy influyente o influyente* con una frecuencia de uso del 62% . Los estudiantes (60%) la puntuaron como *muy influyente o influyente*, 15% como *neutral* y el 10% como *poco o nada influyente* con una frecuencia de uso del 65%.

Esta última estrategia está estrechamente relacionada con la anterior estrategia de este apartado. No obstante, ésta amplía un poco más el espectro, puesto que no se queda sólo en observar el error, sino que incluye, adicionalmente, percibir todo el proceso de aprendizaje de manera global. Esto quiere decir que el estudiante debe comprender la relación de tiempo y esfuerzo, y cómo esto le permitirá lograr un objetivo en particular. Una vez más, el papel del profesor resulta determinante en este proceso, pues es quien conoce los puntos críticos que puede tener el proceso de aprendizaje, y que al conocer al estudiante preveerá los momentos, debilidades y fortalezas que tiene para sortear las dificultades a las que podría enfrentarse. Una vez aclarado este panorama, resultaría más claro por qué el 80% de los profesores valoraron esta estrategia como influyente.

El ajuste de la expectativa a la realidad estaría directamente relacionada con lo que Williams & Burden (1997) consideran como *atribución*. De acuerdo con los autores “parece ser un caso corriente que las personas desarrollen distintas atribuciones para explicar el éxito y el fracaso, posiblemente como medio de proteger su autoestima” (p. 114), de allí la importancia de hacer énfasis en que aprender una lengua requiere de muchas acciones, entre ellas del tiempo invertido en el proceso de aprendizaje, y que así mismo, con el tiempo se reflejarán los grandes avances que tendrá gracias a su persistencia. Asimismo, los mismos autores señalan que los

individuos por lo general externalizan las causas del fracaso, y en contraposición, internalizan las causas de éxito. En otras palabras se hacen responsables de su éxito, mientras atribuyen las causas del fracaso a elementos externos y fuera de su control.

Lo anterior, señala un asunto que está intrínsecamente conectado el éxito o fracaso con respecto a una meta u objetivo. El significado del éxito y fracaso es como lo sugieren Maehr & Nicolls (1980, citado en Williams & Burden, 1997) conceptos relativos en donde factores como la cultura inciden fuertemente en la conceptualización del éxito o fracaso.

Es común que los estudiantes se decepcionen de sí mismos y desistan de aprender una lengua. Sin embargo, lo que se esconde, detrás de este aparente fracaso, es una falsa percepción y comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas veces el estudiante se plantea metas en tiempos irreales, y por supuesto, el resultado de una expectativa que no se ajusta a la realidad del objeto de estudio, termina en la decepción y la deserción. No obstante, no siempre estas expectativas son autoimpuestas, sino que como lo indica esta profesora puede ser el resultado de exigencias externas que obligan al estudiante a proponerse objetivos que no se ajustan al tiempo que disponen

Las necesidades, con que el estudiante llega, las razones por las cuales necesita aprender el idioma, las condiciones en que llega, el hecho de que mi cultura sea tan diferente a la otra[...], adaptarse a un nuevo contexto como es el país al que está expuesto. (P.1 entrevista personal)

Todas las circunstancias mencionadas anteriormente exigen un aprendizaje rápido y efectivo. El profesor entonces debería conocer las metas que tiene el estudiante, las razones por las que está aprendiendo la lengua y ayudarlo a proponerse objetivos para lograr dichas metas. A su vez, es importante reiterar a los estudiantes, que los procesos son únicos e irrepetibles y que cada quien tendrá resultados y logros diversos; es decir, no hay una sola fórmula de éxito.

Una estrategia que puede funcionar para hacer reajustes con respecto a resultados obtenidos es la autoevaluación. Este proceso permite ver con ojos críticos qué se ha logrado y qué falta. Sin embargo, como lo sugiere esta profesora entrevistada hay limitaciones culturales que impiden este proceso algunas veces:

hay gente que no quiere autoevaluarse, también por un tema cultural y por un tema de roles. Cuando tengo estudiantes, que a veces pasa, que todo lo ven como que no es suficiente; lo que hago es, [...] revisamos [las evaluaciones] individualmente, tanto las orales como las escritas, es mostrarle, que no es malo como él lo está viendo, con el documento [examen escrito u oral].(P. 4 Entrevista semiestructurada)

Este sencillo ejercicio, le permite al estudiante ver con un poco más de objetividad su proceso, reconocer su avance, ver lo que falta y plantearse el cómo alcanzará esas metas con la ayuda del profesor. Finalmente, pueden existir otras maneras de lograr que un estudiante, pese a sus metas, no se desanime frente al recorrido que le espera, sino que más bien haga uso de una profunda motivación que proviene de lo que esta profesora concibe como el *enamoramiento por la cultura y la lengua*, y que implica un rol nuevo para el profesor, como un embajador cultural que no solo enseña lengua, sino que invita a conocer y a ver lo positivo de esta nueva cultura, en la que se haya o se encontrará inmerso el estudiante:

en la enseñanza de español, más que el profesor sea como un fiscal [poniendo notas], [...] hay que propiciar esos espacios, hay que fomentar esos recursos afectivos por que son muy importantes para que el alumno se enamore del idioma. Yo siempre he pensado eso, o sea, el alumno tiene que enamorarse de nuestro idioma, de nuestra cultura y por eso el profesor tiene una tarea muy importante [...]. Si el profesor no utiliza estrategias adecuadas, no fue un motivador; el alumno seguramente va a abandonar el estudio del idioma porque si el profesor le mete el pensamiento de que “tu no eres capaz” o “esto es muy difícil” o no le muestra la importancia o la belleza de nuestro idioma y de nuestra cultura él se va a desmotivar y quizás abandone el estudio del idioma. (P.2 Entrevista semiestructurada)

De acuerdo con el extracto anterior, es importante aclarar que no se trata de sobrecargar al profesor de responsabilidades en el aula, pero sí puede mostrar un camino de carácter afectivo que implica reconocer el valor de ayudar al estudiante a reconocerse como un aprendiz capaz y a darle vida a una faceta del profesor como embajador de su cultura y el impacto positivo que esto podría tener en su clase.

Para concluir el análisis de la categoría que estudió el factor afectivo de la autoestima y responder a la pregunta de investigación *¿qué estrategias afectivas podrían potencializar el aprendizaje de ELE?* con base en la valoración que brindaron los profesores de ELE del CLAM, los estudiantes de la MLAELE y los estudiantes de ELE del CLAM, en cuanto a frecuencia de uso e influencia en clase de ELE, teniendo en cuenta que tuvieron 70% en frecuencia de uso e influencia, las estrategias que puntuaron más alto fueron:

- *Ayudar a los alumnos a adquirir un sentimiento de confianza en su habilidad de aprendizaje.*
- *Elogiar los logros de los estudiantes reconociendo sus avances.*

8. Conclusiones

El desarrollo del presente trabajo investigativo, propició una comprensión más consciente acerca de la necesidad de tener en cuenta la afectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a su vez, de lo importante que resulta implementar estrategias afectivas que podrían potenciar el aprendizaje de ELE. Por ello, el análisis sugiere las conclusiones descritas a continuación.

- Teniendo en cuenta que el objetivo general de investigación es *identificar estrategias afectivas que podrían potenciar el aprendizaje de ELE*, y de los objetivos específicos que buscan *identificar las estrategias afectivas utilizadas por los profesores de ELE, estimar la influencia de las estrategias afectivas en el aprendizaje de ELE e indicar la frecuencia con la que los maestros hacen uso de estrategias afectivas que podrían potenciar el aprendizaje de ELE*, a continuación se presentará el compilado de las estrategias afectivas que puntúan con más del 70%, a partir de la valoración que hicieron los participantes, en términos de frecuencia de uso y de influencia que las estrategias afectiva que se presentarán bajo las categorías de análisis *empatía, motivación, ansiedad y autoestima* para responder a la pregunta de investigación *¿qué estrategias afectivas podrían potenciar el aprendizaje de ELE?*

Ansiedad

Establecer un modelo de logro y clarificar los criterios de éste.

Enseñar a los alumnos a trabajar en cooperación.

Dar tiempo a los estudiantes para que se preparen y sepan qué tienen que hacer.

Motivación

Relacionar los temas con las vivencias cotidianas de los estudiantes y sus experiencias previas.

Introducir cambio y dinamismos a la clase.

Llevar a cabo actividades de presentación.

Empatía

Aprender sobre los intereses, actividades de tiempo libre y aspiraciones de los estudiantes.

Hacer contacto visual con los estudiantes, sin miradas fijas penetrantes o agresivas.

Autoestima

Elogiar los logros de los estudiantes reconociendo sus avances.

Ayudar a los alumnos a adquirir un sentimiento de confianza en su habilidad de aprendizaje.

Compartir un chiste de vez en cuando u otras posibilidades en que se use el humor.

- La afectividad es un conglomerado de factores que interactúan entre sí afectándose; esto quiere decir que las estrategias que fueron valoradas en esta investigación por los participantes, aunque fueron consideradas dentro de una categoría de análisis (ansiedad, motivación, empatía y autoestima) no sólo benefician estos aspectos, sino que pueden impactar positivamente otros de los factores afectivos previamente nombrados. Es decir, si una estrategia se plantea para mejorar la autoestima, probablemente a su vez, pueda aumentar la motivación de un estudiante.

- A partir de lo planteado en el hecho problemático, sobre la indagación que se hizo a propósito de los programas de formación de los profesores de ELE, y debido a la gran importancia que representa la afectividad en el proceso de aprendizaje, se invita a que los escenarios de formación docente integren espacios dentro de sus planes de estudio, en donde la afectividad tenga la misma importancia y se trate de manera explícita como otras áreas del conocimiento que se imparten en las maestrías relacionadas con la enseñanza de lenguas, en especial en el área de ELE.
- Teniendo en cuenta por un lado, que la afectividad es un aspecto inherente al ser humano y a su desarrollo como individuo, y por otro lado, que las estrategias afectivas provienen de diferentes fuentes teóricas que han trabajado los factores que intervienen en el aprendizaje de diversas lenguas, se especula que si bien las estrategias que se identificaron fueron pensadas para ELE, podrían ser utilizadas para potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras en general.
- La importancia de la afectividad en el aula de ELE nace a partir de concebir los espacios de enseñanza-aprendizaje, como lugares en donde se forman entramados invisibles, en las relaciones entre profesores y estudiantes, ocasionando dinámicas que pueden suscitar enlaces positivos o no entre ellos. Entonces, el profesor es llamado a ser quien dé el primer paso para favorecer dichas relaciones y así generar un ambiente positivo para llevar a cabo procesos de enseñanza- aprendizaje más efectivos.

- A partir del desarrollo de la presente investigación, podría reconocerse la dimensión afectivo-cognitivo de los procesos de enseñanza- aprendizaje y cómo esto puede ser influenciado por la relación que surge entre el docente y el estudiante, lo que a su vez podrían influir y propiciar que los contenidos que están en proceso de aprender, trasciendan la vida académica y se aprehendan para la vida.
- Las expresiones de la afectividad: sonrisa, humor, palabras de aliento, reconocimiento del error, comprensión del éxito o fracaso están supeditadas a aspectos culturales. De ahí que el profesor debe ser en primera instancia un agente intercultural para poder mediar de la mejor forma en los diferentes contextos que se le presenten en el aula. Será el profesor el regulador de las expresiones y de las estrategias afectivas que considere apropiadas para mantener un ambiente de clase positivo.
- Es bastante valioso que gran parte del profesorado que respondió el cuestionario y la entrevista, aunque manifestaran no tener formación académica explícita en torno a la afectividad, la consideran como uno de los aspectos que tienen en cuenta al momento de desarrollar sus clases y expresan, de manera muy enfática, su importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.
- A partir de las entrevistas se identificaron cuatro estrategias afectivas que no fueron previstas para el cuestionario ni la entrevista y que responden a uno de los objetivos

específicos que buscan *identificar las estrategias afectivas utilizadas por los profesores de ELE*. De los profesores entrevistados emergió una categoría:

a. *Hacer seguimiento al proceso de cada estudiante*: seguimiento entendido como el proceso de observación y discusión con el estudiante sobre sus logros, responsabilidades y aciertos. El profesor observa el desempeño del estudiante y le ayuda a reflexionar sobre su proceso.

b. *Negociar con los estudiantes prácticas culturales*: esta estrategia intenta vencer cualquier barrera cultural a través del diálogo.

c. *El rol del profesor como una embajador de su cultura*: esta estrategia buscaría ampliar el rol del profesor, ya que no solo está presentando el vehículo lingüístico, sino que a través de éste expone o da a conocer las construcciones culturales de las que proviene es decir, su idiosincrasia.

d. *Dialogar con los estudiantes*: los profesores en su mayoría expresaron que dialogar es una de las prácticas regulares que tienen; esto les ha permitido comprender por qué los estudiantes tienen ciertos comportamientos, se sienten desmotivados, no realizan tareas, etc. Es sin duda, una estrategia que permite la conexión con el estudiante para entenderlo, conocerlo y ayudarlo en su proceso.

9. Implicaciones pedagógicas

A continuación, se presentarán las implicaciones pedagógicas que suscitó el trabajo de investigación en curso.

- Para hacer uso de las estrategias afectivas que podrían potenciar el aprendizaje de ELE es imperante tener en cuenta aspectos particulares de cada aula como procedencia, cultura, edad, intereses de cada uno de los estudiantes, ya que dichas estrategias deberían ser modificadas y ajustadas con el fin de responder a las necesidades de los aprendientes.
- Es importante que el profesor considere el aula de clase como algo más que un lugar en donde se llevan a cabo intercambios cognitivos, ya que también debería ser considerado como un espacio donde se forjan actitudes y vivencias subjetivas que son gestadas por los estudiantes y por los docentes, y que a su vez, son mediadas por la afectividad como componente esencial para aprender , actuar y relacionarse.
- Para concluir este apartado, se extiende una invitación tanto a profesores como a estudiantes a hacer de las aulas de lenguas extranjeras, un espacio para el establecimiento de relaciones humanas, considerando la afectividad como aspecto esencial para el desarrollo individual, interpersonal y social.

10. Limitaciones

En este apartado, se presentan las limitaciones teóricas y las metodológicas que reflejan los inconvenientes que surgieron de la investigación:

- Es importante aclarar que las investigadoras del proyecto en desarrollo no tienen la formación académica en el campo de la psicología, y que su experticia gira en torno al área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Es por esto que, la investigación se desarrolló desde una perspectiva pedagógica, partiendo de los factores afectivos que intervienen en el aula y que han sido estudiados por diversos autores que han hecho aportes significativos en el área de enseñanza de lenguas extranjeras.
- Si bien la pregunta de investigación surge como un concepto estudiado desde el campo de la psicología, la afectividad fue abordada como un factor característico del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello, se realizó el sustento teórico pertinente desde las investigaciones de diferentes autores que puntualmente han trabajado la afectividad en el campo de la enseñanza y de la enseñanza de lenguas extranjeras.
- De la búsqueda en las bases de datos que se realizó durante dos semestres, no fue posible encontrar antecedentes que intentaran, en alguna medida, responder a una pregunta de investigación igual a la pregunta investigativa que surge de la investigación en curso. Por ello, se optó por revisar los trabajos investigativos a la luz de los objetivos, los marcos teóricos y metodológicos que sugieren dichos trabajos, lo cual aportó de manera significativa a la investigación en curso. No obstante, se sugiere que el profesorado de ELE continúe realizando investigaciones sobre la afectividad en el aula de ELE, pues dicha búsqueda sugiere que se requeriría más y mejor investigación en el campo.

11. Referencias bibliográficas

- Arnold, J (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas*. Madrid, España.
Cambridge University Press
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. T. Editorial,
Ed. México D.F., México.
- Ausubel, D. (1968). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune &
Stratton.
- Alfonso García, P. (2005) *Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE*. ASELE
Actas XVI. Universidad de Marburg. Alemania. Recuperado el 1 mayo de 2018, en
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0124.pdf
- Alvarez de Acaya, H. (2002). Influencia de la comunicación no verbal en los estilos de
enseñanza y en los estilos de aprendizaje. Recuperado el 6 de mayo de 2018 en:
http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334_03.pdf
- Altman, I. & Taylor, D.A (1973). Social penetration: *The development of interpersonal
relationships*. New York: Holt. Rinehart & Winston.
- Ávila Baray, H. L. (2006) *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Edición
electrónica. Cuauhtémoc (Chihuahua), Instituto Tecnológico de Cd. Cuauhtémoc.
Recuperado el 10 de mayo de 2018, en: [http://www.eumed.net/libros-
gratis/2006c/203/index.htm](http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/index.htm)
- Barreda Gómez, S (2012) *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en
cuenta*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Cantabria. Santander, España.
Recuperado el 20 de abril de 2018, en:

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>

Bell, E. & Bryman, A. (2007). *The Ethics of Management Research: An Exploratory Content Analysis*. *British Journal of Management*, 18, 63-77. el 30 de abril de 2018 de https://www.researchgate.net/publication/227792535_The_Ethics_of_Management_Research_An_Exploratory_Content_Analysis

Bell, J (1993) *Doing your research project. A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science*. Bristol, USA. Open University Press.

Benavides, M., & Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: Triangulación*.

Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(1), 118-124

Besnier, N. (1990) *Language learning and affect*. *Annual review of Anthropology*.

Blanco, I (s.f). *El error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera*. Recuperado el 6 de mayo de 2018 en:

<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/31/31Blanco-Picado-Isabel-El-error-en-el-proceso-de-aprendizaje.pdf>

Brindley, G (1987). *Factors affecting task difficulty*. En Nunan, D (1987), *Guidelines for the Development of Curriculum Resources*. National Curriculum Resource Centre, Adelaide

Brown H.D (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition. Pearson Education, N.Y.

Brookfield, S (1990). *El profesor hábil*. San Francisco: Jossey-Bass

Butland, M. J. y Beebe, S. (1992). *A study of the application of implicit communication theory to teacher immediacy and student learning*. Paper presented at the annual

- meeting of the international communication association, Miami.
- Canfield, J y Wells H. C (1994) *100 Ways to Enhance Self-Concept in the classroom*, Boston, Allyn and Bacon.
- Carroll, J. (1963). *A Model of School Learning*. Teachers College Record, 64 (8), p. 723-733.
- Chen, G.M. y Starosta, W.J. (1996) *Intercultural Communication Competence: A Synthesis*, en Burelson B.R. y Kunkel A.W. (eds.) Communication Yearbook 19. Londres: Sage.
- Coelho, E (1992) *Cooperative learning: Foundation for a communicative curriculum*. En Klessner, C (1992). (ed., 1992) *Cooperative Language Learning*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall Regents.
- Contreras Sierra, E. R (2013) *El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica*. Pensamiento & Gestión, núm. 35, julio-diciembre, 2013, pp. 152-181. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Corder, S. P. (1967). *The significance of learners' errors*. International Review of Applied Linguistics. 5: 160–170. doi:10.1515/iral.1967.5.1-4.161.
- CVC (s.f). *Aprendizaje significativo*. Recuperado el 3 de mayo de 2018 en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm
- CVC (s.f). *Objetivos*. Recuperado el 3 de mayo de 2018 en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/objetivos.htm
- CVC (s.f). *Contenidos*. Recuperado el 3 de mayo de 2018 en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/contenidos.htm
- Dalla Porta M, P, (2016) *Ética en la investigación en gestión: relevancia, principios y*

- lineamientos para su aplicación*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Vicerrectorado de Investigación, Perú. Recuperado el 29 de abril de 2018 en:<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/54912/Cuaderno%20de%20Trabajo%20V4%20VF.pdf?sequence=8>
- DeBollt, V (1994) *The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective*, en Renniger, K. Hidi y A. Krapp (eds), *The Role of Interest in Learning and Development*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, Ciudad de México-México, McGraw-Hill Disponible en:
<https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Dulay, H., Burt y S. Krashen (1982), *Language Two*. Oxford. Oxford University Press.
- Eadie, B (1996). *New research attempts to sort out how teacher communication behaviour affects student learning*. Recuperado el 1 de mayo de 2018 en:
<http://www.CEOoct96.htm>.
- Franco, A. (s.f). *Construyendo rapport*. Association for psychological science. Recuperado de:<https://www.psychologicalscience.org/observer/rappor-building-creating-positive-emotional-contexts-for-enhancing-teaching-and-learning?es=true>
- Gallego, D & Gallego, M.J. (2004). *Educación emocional en el aula*. Madrid, España. Editorial y distribuidora S.A.

- Gardner, R.C. y MacIntyre, P.D. (1993) *On the measurement of affective variables in second languages learning*. Language Learning, 43. Recuperado de:<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.548.8925&rep=rep1&type=pdf>
- Griffin, P y Care, B (2012) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. DOI: 978-94-007-2324-5
- Guiora, A. (1981) *Language, personality and culture*. TESOL' 81, Detroit, Michigan, Teachers of English to speakers of other languages.
- Hativa, N., Barak, R. y Simhi, E. (2001). *Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies*. Journal of Higher Education, 72 (6) , 699-729.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ed: V. México: Editorial Mc Graw Hill. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hendrickson, J.M (1980). *The Treatment of error in Written Work's Modern Languages*. Journal 64/2p. 216-221.
- Hogan, R (1969), *Development of an Empathy scale, Journal of Consulting and Clinical psychology*. Recuperado el 23 de marzo en: <http://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/EMPATHY-HogaEmpathyScale.pdf>
- Horwitz (1988) *The Beliefs about languages learning of beginning university foreign language students*. Modern Language Journal, 72, p. 283-294

- Horwitz, E.K, Horwitz, M.B., y Cope, J.A. (1986), *Foreign language classroom anxiety*, Modern language Journal, 70, 125-132. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- Kelly, G (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. Norton, Nueva York
- Klessner, C (1992). (ed., 1992) *Cooperative Language Learning*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall Regents.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon. Recuperado el 18 de octubre de 2017 en:
http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf
- Kohn, A. (1990), *Rewards hamper creativity*, San Francisco Chronicle, Junio 21, B3- B4.
- Lammers, W. & Gillaspay, J. A. (2013) *Brief Measure of Student-Instructor Rapport Predicts Student Success in Online Courses*. University of Central Arkansas. Recuperado de:
<https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1180&context=ij-sotl>
- Louden, W (1991). *Collegiality, curriculum and educational change*. Curriculum Journal, 2, 361-7
- Loznov, G (1979) *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*. Gordon and Breach, Nueva York.
- Maehr, M & Nicholls, G (1980). *Culture and Achievement Motivation: a second look*. En Warren, N (ed) *Studies in Cross Cultural Psychology*, Vol II, 221-67. Academic Press: Londres
- Martínez Muñoz, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el*

- desarrollo de una investigación*. Tesis doctoral. Barcelona
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mora, F. (2013). Neuroeducación. *El cultural*, Vol 91(49). Recuperado de:
<http://www.elcultural.com/noticias/letras/Neuroeducacion/4691>
- Morrisey, G (1996). *Pensamiento estratégico: construya los cimientos de su planeación*. Prentice Hall Hispanoamericana. 4º menor. 119 pgs. Rústica editorial.
- Noriega A. D. (9 de marzo de 2015) *La curva de atención de los estudiantes*. ¿Cómo organizar el periodo de clases? [mensaje en un blog] Recuperado el 15 de marzo de 2018 de: <https://2-learn.net/director/la-curva-de-atencion-de-los-estudiantes-como-organizar-el-periodo-de-clases>
- Nunan D (1989) *Designing Class for the communicative classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ortega Cebreros, A. M. (2002). *Learners' Anxiety in the Language Classroom*. Recuperado el 29 de marzo de 2018 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=802821>
- Oxford, R. L (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York, Newbury House
- Oxford, R. y Ehrman, M. (1993). *Second language research on individual differences*. Annual Review of applied linguistics, 13. Recuperado de:
<https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/>

research-on-second-language-learning-
strategies/45AC7A96845824F90E77EE20CA0A76C

Park, R. E., & Burgess, E. W. (1924). *Introduction to the science of sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

Pease, A. & Pease, B (2006) *El Lenguaje del Cuerpo*. Amat Editorial. Barcelona

Pérez Paredes, P. F. (1999): *Actividades comunicativas y su relación con la generación de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Murcia, Universidad de Murcia.

Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Recuperado el 8 de abril 2018, en <https://es.scribd.com/doc/6701615/Jean-Piaget-Inteligencia-y-Afectividad>

Prabhu, N. S (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press, Oxford

Pontificia Universidad Javeriana - PUJ (s.f). *Centro latinoamericano*. Revisado el 1 abril, 2018 en [http://www.javeriana.edu.co/programas/educacion-permanente\)](http://www.javeriana.edu.co/programas/educacion-permanente)

Pozo, J.I. y Mereneo, C (1999). *Aprendizaje estratégico*. Santillana, Madrid. Ed. Aula XXI.

Quintanilla Madero, B (2003). *La educación de la afectividad*. Recuperado el 8 marzo 2018 en : <http://biblio.upmx.mx/textos/r0010418.pdf>

Real Academia Española. (s. f.). Aburrimento. En *Diccionario de la lengua española*. (23^a ed). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=0ERLw30>

Reyes, A. (s.f). *El enfoque de las capacidades, la agencia cognitiva y los recursos morales*. Recuperado el 3 de mayo de 2018 en:

<http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/167>

- Rodrigo- Alsina, M. A (s.f). *La comunicación intercultural*. Portal de la comunicación. Aula abierta. Lecciones básicas. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/31721653_La_comunicacion_intercultural_M_Rodrigo_Alsina
- Rodrigo-Alsina, M. (1997). *Elementos para una comunicación intercultural*. Afers Internacionals, núm. 36, pp. 11-21. Barcelona. Fundación CIDOB. Recuperado de:
<http://www.portalcomunicacion.com/download/1.pdf>
- Rodríguez, M. and García-Merás, E. (s.f). *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*. Revista Iberoamericana de educación, [online]Recuperado el 15 de septiembre de 2017 en :
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/965Rodriguez.PDF> [Accessed 25 Feb. 2018].
- Rosenthal, R & Tickle-Dengel, L. (1990). *The Nature of Rapport and Its Nonverbal Correlates*. Recuperado el 19 de abril de 2018, en:
https://www.researchgate.net/publication/247504139_The_Nature_of_Rapport_and_Its_Nonverbal_Correlates
- Sancho Sánchez, M. (2000). *El humor en la clase de español*. Cuadernos Cervantes, n.º 26, Madrid: ERL Ediciones, 8-10.
- Schefflen, A. E. (1964). *The significance of posture in communication systems*. Psychiatrist, 27. 316-331.
- Todd, Z. y Nerlich, B. (2004). *Future directions*. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in Psychology* (pp. 231-237). Hove: Psychology Press.
- Torres, A (2017) . Hay que acabar con el formato de las clases de 50 minutos. El país
Recuperado el 8 de mayo de 2018 en:

- https://elpais.com/economia/2017/02/17/actualidad/1487331225_284546.html
- Thomas, L & Harri-Augstein, S (1985) . Self-organised learning: Foundations of a conversational science for psychology. Routledge and Kegan Paul: Londres
- Unamuno, M (1913). *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos*. Edición de Antonio M. López Molina. Madrid: Biblioteca Nueva
- Underhill, A (1989). *Process in humanistic education*. ETL Journal, 43/4. 250- 260.
- Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/168208844/Underhill-N-1989-Process-in-Humanistic-Education>
- von Glaserfeld, E. (1995). *Radical Constructivism*. Falmer: Londres
- Warren, P. (1995). An Investigation into the Use of Tasks that Develop both Second Language. Learning and Thinking Skills with Children. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Exeter.
- Weinstein, C (1989). *Teacher Education student's perception of teaching*. Journal of teacher education, 40 (2) 53-60
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press (trad. esp., 1999, *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press).
- Winer, L. y Olsen, J.W (1989). *All sides of the Issue: Activities for cooperative Groups*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall Regents.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M.(2005) *Two decades of research on teacher-student relationships in class*. International Journal of Educational Research, New York.
- Recuperado el mayo 1 de 2018, en:

https://www.researchgate.net/publication/222556615_Two_decades_of_research_on_teacher-student_relationships_in_class

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research*. Design and Methods. London: SAGE.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario

Estrategias afectivas que potencien el aprendizaje de ELE

Página 1

Esta encuesta tiene como objetivo conocer las estrategias afectivas que los docentes usan en sus clases de ELE (Español como lengua extranjera). Agradecemos su tiempo y valiosos aportes a este trabajo investigativo.

Sexo *

Por favor, seleccione... ▼

¿Cuánto lleva estudiando español como lengua extranjera? *

- Menos de 1 año
- De 1 a 5 años
- De 5 a 10 años
- De 10 a 15 años
- De 15 a 20 años

De acuerdo con su experiencia ordene por importancia los siguientes aspectos que sus profesores tenían en cuenta para su clase. *

- ▲ ▼ Contenidos
- ▲ ▼ Objetivos de aprendizaje
- ▲ ▼ Evaluación
- ▲ ▼ Ambiente positivo de clase
- ▲ ▼ Tareas a realizar
- ▲ ▼ Metodología

Página 2

2. De acuerdo con su experiencia ¿Qué tan influyentes son las siguientes actividades para propiciar su aprendizaje de ELE? ¿Con qué frecuencia fueron usadas en su clase de ELE? *

1.Llevar a cabo actividades de presentación (información personal) para que los estudiantes se conozcan.

2.Relacionar los temas con las vivencias cotidianas de los estudiantes y sus experiencias previas.

3. Dar tiempo a los estudiantes para que se preparen y sepan qué tienen que hacer.

4.Concientizar a los alumnos de la necesidad del error y verlo como fuente de aprendizaje.

5.Evitar la tendencia a corregir continuamente.

6.Elogiar los logros de los estudiantes reconociendo sus avances.

7.Estar disponible en línea (uso de correo electrónico u otras opciones) o en la oficina para incrementar la accesibilidad a los estudiantes.

8.Compartir un chiste de vez en cuando u otras posibilidades en que se use el humor.

9.Introducir cambio y dinamismo a través de microactividades para modular la atención de los estudiantes.

10.Establecer un modelo de logro y clarificar los criterios de éxito

Anexo 2. Entrevista semiestructurada

ENTREVISTA A PROFESORES

LUGAR: Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.

ENTREVISTADOR: _____

ENTREVISTADO: _____

INTRODUCCIÓN GENERAL: esta entrevista tiene como objetivo indagar en aquellas estrategias afectivas que los maestros sugieren que podrían potencializar el aprendizaje de ELE, sus experiencias ante diversas situaciones donde la emoción tiene cabida y qué han hecho o harían para lidiar, estas situaciones, de la mejor manera. Los participantes elegidos para llevar a cabo esta entrevista son los maestros de ELE del CLAM, por su trayectoria y su amplia experiencia en el campo de ELE. Los datos recogidos se usarán como fuente de información para la investigación en curso, que pretende recopilar estrategias afectivas usadas por los maestros de ELE podrían potencializar el aprendizaje de la lengua y el rol de la afectividad en sus clases. Esta entrevista, está pensada para desarrollarse en 25 minutos aproximadamente.

Apreciamos mucho tu disposición y tiempo para participar.

1. ¿Podrías contarme sobre tu experiencia como docente de español para extranjeros? (años de experiencia, estudios y cargos desempeñados)
2. ¿Cuál fue la razón por la que te especializaste para enseñar español para extranjeros? ¿influye en algo que el español sea tu lengua materna?
3. Cuando tienes que impartir una clase ¿cuáles son los factores que determinan los objetivos de dicha clase?. ¿qué tienes en cuenta para proponer con eficacia un programa, curso o clase?
4. A continuación te presentaré una serie de casos que se podrían dar en el aula de clase. ¿Qué harías en

cada caso?

A. (ANSIEDAD)

Carl es un estudiante al que le cuesta hablar en público, cuando tiene un examen o presentación se pone muy nervioso, olvida partes de lo que va a decir y le cuesta hacer contacto visual con el profesor o los compañeros. ¿Ha tenido experiencias como ésta o similares en sus clases? ¿Qué ha hecho o haría en este caso? ¿Podría describir las estrategias que utilizó o utilizaría y por qué?

B. (MOTIVACIÓN)

Tom es un estudiante que no demuestra interés en las actividades que se planean para la clase, casi siempre está distraído y cuando presenta algún trabajo no lo hace de la mejor manera. ¿Ha tenido experiencias como ésta o similares en sus clases? ¿Qué ha hecho o haría en este caso? ¿Podría describir las estrategias que utilizó o utilizaría y por qué?

C. (AUTOESTIMA)

Tiang es una muy buena estudiante. Sin embargo, se le ve preocupada siempre por mejorar, siente que no ha dado lo suficiente y cuando tiene que autoevaluar su trabajo sus notas son bajas. ¿Ha tenido experiencias como ésta o similares en sus clases?

D. (EMPATÍA)

Sandra es una profesora de español que tendrá a su cargo 5 estudiantes de diferentes países. aún no sabe cómo generar una buena relación con ellos, puesto que no conoce su cultura. ¿Ha tenido experiencias como ésta o similares en sus clases? ¿Qué ha hecho o haría en este caso? ¿Podría describir las estrategias que utilizó o utilizaría y por qué?

5. ¿Qué entiendes por afectividad en el aula?

6. ¿Cuál es el papel de la afectividad en tus clases?

7. ¿Utilizas algunas estrategias de naturaleza afectiva en tus clases? De ser así, ¿Cuáles?, ¿Por qué?

¿Cuál es el resultado de su uso en clase?

8. ¿Recibiste formación académica en este aspecto o lo que sabes y aplicas es el resultado de su

experiencia y/o tu propio interés?

9 ¿Algo más que quisieras comentar sobre las estrategias afectivas en el aula?

Gracias por tu valiosa participación

ENTREVISTA A ESTUDIANTES

LUGAR: Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.

ENTREVISTADOR: _____

ENTREVISTADO: _____

INTRODUCCIÓN GENERAL: esta entrevista tiene como objetivo indagar en aquellas estrategias afectivas que los maestros sugieren que podrían potencializar el aprendizaje de ELE, sus experiencias ante diversas situaciones donde la emoción tiene cabida y qué han hecho o harían para lidiar, estas situaciones, de la mejor manera. Los participantes elegidos para llevar a cabo esta entrevista son los estudiantes del ELE del CLAM. Los datos recogidos se usarán como fuente de información para la investigación en curso, que pretende recopilar estrategias afectivas usadas por los maestros de ELE que podrían potencializar el aprendizaje de la lengua y el rol de la afectividad en sus clases. Esta entrevista, está pensada para desarrollarse en 25 minutos aproximadamente. Apreciamos mucho tu disposición y tiempo para participar.

1. ¿Podrías contarme sobre tu experiencia como estudiante de español para extranjeros? (años de estudio, nivel de lengua alcanzado, objetivos con la lengua meta)
2. Cuando asistes a clase de ELE ¿cuáles son los factores que crees que los profesores establecen para determinar los objetivos de dicha clase?.

3. A continuación te presentaré una serie de casos que se podrían dar en el aula de clase. Si ha ocurrido en tus clases ¿Qué hizo tu profe en cada caso?, de lo contrario ¿qué harías tú, como compañero, para ayudarle a sobrepasar esta dificultad?.

A. (ANSIEDAD)

Carl es un estudiante al que le cuesta hablar en público, cuando tiene un examen o presentación se pone muy nervioso, olvida partes de lo que va a decir y le cuesta hacer contacto visual con el profesor o los compañeros.

B. (MOTIVACIÓN)

Tom es un estudiante que no demuestra interés en las actividades que se planean para la clase, casi siempre está distraído y cuando presenta algún trabajo no lo hace de la mejor manera.

C. (AUTOESTIMA)

Tiang es una muy buena estudiante. Sin embargo, se le ve preocupada siempre por mejorar, siente que no ha dado lo suficiente y cuando tiene que autoevaluar su trabajo sus notas son bajas.

D. (EMPATÍA)

Sandra es una profesora de español que tendrá a su cargo 5 estudiantes de diferentes países. aún no sabe cómo generar una buena relación con ellos, puesto que no conoce su cultura.

5. ¿Qué entiendes por afectividad en el aula?

6. ¿Algo más que quisieras comentar sobre las estrategias afectivas que usan tus profesores en el aula de ELE?

Gracias por tu valiosa participación.