

Motivación: la dimensión afectiva en el aula

Trabajo de Fin de Máster: Adriana Peraza Cruz

Tutora: Leslie Bobb Wolff

Facultad de Educación

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas 2016/2017

Convocatoria: Septiembre 2017

Índice

1. Introducción.....	1
2. Motivación: planteamiento y definiciones.....	3
2.1 Teorías y enfoques psicológicos sobre el concepto de motivación.....	4
2.2 Orientación instrumental e integradora.....	8
2.3 Motivación intrínseca y extrínseca.....	9
3. Motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	10
4. Dimensión afectiva.....	13
4.1 Factores afectivos implicados en el aprendizaje de una segunda lengua....	15
4.1.1 Factores individuales.....	
4.1.1.1 Ansiedad.....	
4.1.1.2 Autoestima y autoconcepto.....	
4.1.1.3 Inhibición.....	
4.1.2 Factores de relación.....	
4.1.2.1 La empatía.....	
4.1.2.2 Las transacciones en el aula.....	
5. Propuestas afectivas y motivacionales.....	22
5.1 El componente afectivo y motivacional en el aula.....	22
5.2 La asignatura “Prácticas Comunicativas y Creativas”.....	24
6. Descripción y análisis de propuestas.....	28
6.1 Primera situación de aprendizaje.....	29
6.2 Segunda situación de aprendizaje.....	35
6.3 Tercera situación de aprendizaje.....	41
7. Conclusiones.....	45
8. Bibliografía.....	47

1. Introducción

Este trabajo se centra en examinar la importancia de aspectos que son cruciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como la dimensión afectiva y concretamente el factor afectivo de la motivación. Partiendo de la idea de que el aprendiente debe situarse en el centro de su propio aprendizaje, a lo largo de este trabajo analizamos aspectos que influyen directamente en este proceso.

Desde mi posición como alumna, he podido observar durante muchos años en el aula, que cada uno de los alumnos que formaban parte de ella, teníamos características diferentes. Cada uno de nosotros tenía unas necesidades diferentes a las del resto. La realidad y el entorno son muy distintos en cada uno. Existen necesidades, preocupaciones e intereses muy diferentes en cada alumno. Todo esto influye directamente en la manera en la que actúan, tanto dentro como fuera del aula.

Detrás de cada uno de los alumnos que forman parte de un aula, hay un ser humano único. En el ámbito educativo no siempre se han tenido en cuenta estas características que hacen especial a cada uno, no se han atendido aspectos emocionales que hacen que los alumnos puedan desarrollarse plenamente. Los alumnos necesitan que alguien conozca y atienda estas necesidades. La motivación en concreto, y las variables afectivas en general, sirven de instrumento para el docente, para que cada alumno pueda desarrollarse de manera emocional e intelectual.

Concretamente, se analizará cómo en la enseñanza de lenguas extranjeras, los profesores deben tener en cuenta si los alumnos muestran o no interés por aprender una nueva lengua y la relevancia que tiene el hecho de que conozcan sus necesidades. Una vez que se tengan en cuenta aspectos como la motivación y los distintos factores afectivos que influyen en la conducta de los alumnos, es más probable que se dé un aprendizaje efectivo. La parte emocional y personal del alumno, como su actitud, creencias, personalidad o su entorno son una pieza clave en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como futura docente, he sentido la necesidad de indagar más en los aspectos que son necesarios para conseguir suscitar el interés del aprendiente, de saber cuál es el camino para poder conectar y conocer mejor a los alumnos, teniendo en cuenta que cada uno de ellos tiene características totalmente distintas.

Se ha seguido la línea de investigación en la que el aprendiente, como individuo único, se sitúa en el centro de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, se ha analizado uno de los factores afectivos más relevantes con respecto a la adquisición de idiomas, la motivación. Se trata de un elemento fundamental capaz de determinar el aprendizaje de una lengua. Asimismo, se describirán algunas de las distintas teorías que, a lo largo de los años, han tratado de definir este concepto. los distintos factores que componen este concepto.

A continuación, se profundizará en la relevancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de una lengua extranjera, teniendo en cuenta los distintos factores que influyen en este proceso. Analizaremos la relevancia que tienen algunos factores individuales, como la ansiedad, la autoestima, el autoconcepto y la inhibición. Y también, se describirán factores de relación, en los que se sitúa al alumno como un individuo que forma parte de un entorno sociocultural.

Posteriormente, la siguiente sección está compuesta por un planteamiento en el que se trata de confirmar la relevancia que tienen los aspectos afectivos y concretamente la motivación, en un aula. Este planteamiento es llevado a cabo en una materia diferente a la de inglés como Primera Lengua Extranjera. A través de mi observación durante las Prácticas externas, he podido ver cómo en la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas, se lleva a cabo el tratamiento de los factores afectivos-motivacionales de una manera efectiva. En esta materia, se hace posible la unión entre los aspectos afectivos e intelectuales debido a las características de la misma. A pesar de impartirse en español, es el tipo de metodología, y no el idioma, lo que llama mi atención. Se logra crear un entorno motivador que a veces parece difícil obtener en un aula de idiomas. Estos valores podrían ser perfectamente trasladados a la asignatura de inglés, como Primera Lengua Extranjera.

Finalmente, la última parte comprende la descripción y análisis de los ejemplos concretos de situaciones de aprendizaje que he podido presenciar durante mi estancia en el centro donde realicé las Prácticas externas.

2. Motivación: Planteamiento y definiciones

A lo largo de la historia se han llevado a cabo muchas investigaciones con el objetivo de definir el concepto de motivación. Sin embargo, aunque su uso en el lenguaje cotidiano es muy habitual, no existe una definición precisa que englobe la complejidad de su significado. De hecho, este término ha experimentado muchos cambios y variaciones durante años. Es por ello, que investigadores actuales como Zoltán Dörnyei, uno de los más influyentes en el campo de la motivación, consideran que se trata de un concepto abstracto e hipotético, que explica por qué las personas tienen un pensamiento o una conducta determinada. Asimismo, algunos autores han seguido la misma línea y han tratado de definir la motivación como “la fuerza que ayuda a explicar la conducta” (Alcaraz y Gumá, 2001, p. 52).

Por otra parte, Hilgard, Atkinson y Atkinson (1979) la han definido como un conjunto de factores que “vigorizan la conducta y le dan una dirección” (citado en Arnold, 2000 p. 30). Se trata por lo tanto, de un factor que determina la capacidad de éxito o de fracaso en cualquier actividad del individuo.

También se ha definido la motivación como “los procesos que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo por conseguir una meta.” (Robbins, 2004, p. 155). Se podría decir que se trata del comportamiento o el conjunto de acciones que toma una persona para lograr un objetivo concreto. Por lo tanto, se asume que el concepto de motivación está compuesto por muchos factores diferentes.

Como Dörnyei (2001) señala, el estudio del concepto de motivación es un área relevante, tanto en el campo de la psicología como en el de educación (p. 2). De esta manera, las teorías e investigaciones relacionadas con el término de motivación, tratan de explicar por qué los individuos actúan y piensan de la manera en que lo hacen. Teniendo en cuenta la gran complejidad del ser humano, es lógico que, desde una única perspectiva, no se puedan dar respuestas precisas sobre qué es la motivación.

Si bien son numerosas las definiciones que han ido surgiendo a lo largo de los años, es indudable que la motivación es una variable muy importante en el aprendizaje de una lengua. De hecho, Robert Gardner y Wallace Lambert (1972), que comenzaron a estudiar la motivación y las actitudes en el contexto de segundas lenguas en Canadá,

determinaron que los factores actitudinales y motivadores, son dos fenómenos indispensables para el éxito en el aprendizaje de un nuevo idioma. (Citado en Brown, 2007, p. 170)

En definitiva, se puede considerar que la motivación es el factor que determina la actitud y comportamiento de los seres humanos hacia un objetivo o meta concreto. Asimismo, existen muchas otras variables que influyen en los motivos de un individuo para tomar una decisión y llevar a cabo algún tipo de esfuerzo para lograr un objetivo final. A partir de esta definición, el proyecto se va a enfocar siguiendo esa línea. Se analizarán los distintos elementos que influyen en la motivación de las personas, que hacen que actúen de una manera u otra y que a su vez, influyen en su rendimiento, haciendo que el objetivo propuesto tenga mayor o menor éxito.

2.1. Teorías y enfoques psicológicos sobre el concepto de motivación

Durante muchos años, se han hecho numerosos estudios tratando de entender qué es la motivación, de dónde surge, qué factores intervienen y cómo influye en la conducta del ser humano. En esta parte del proyecto, se describirán algunas de las perspectivas psicológicas que han tratado de analizar la relevancia que tiene el concepto de motivación en el comportamiento de los individuos y, más concretamente en el proceso de aprendizaje.

Para entender cuestiones fundamentales del aprendizaje y conocer los motivos por los que los alumnos/as aprenden, es necesario distinguir entre distintas perspectivas de la psicología educativa, que han tratado de dar respuesta a cuestiones relacionadas con el aprendizaje. ¿Qué hace que una persona sienta interés en aprender una nueva lengua?; ¿cómo influye la motivación que siente una persona en el éxito de su aprendizaje?; ¿qué relación existe entre el comportamiento, la motivación y un aprendizaje efectivo? A través de diferentes teorías que han ido surgiendo en el campo de la psicología, se van ofreciendo respuestas a muchas cuestiones relacionadas con la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, es importante tener en cuenta estos enfoques psicológicos porque nos ayudan a entender qué elementos y motivaciones influyen en un proceso de aprendizaje.

Cuando hablamos de enseñanza, generalmente existe la idea de que se trata de un proceso en el que una persona, el profesor, transmite a sus alumnos/as una información. Sin embargo, existen muchos factores que están implicados en este proceso. Se trata de una interacción entre “el proceso de aprendizaje mismo, las intenciones y las acciones del profesor, la personalidad, la cultura y los conocimientos de los alumnos, el entorno de aprendizaje y muchas otras variables.” (Williams y Burden, 1999, p. 15) Todas estas variables forman parte de la conducta de un individuo, y por lo tanto, de la motivación que sienten los alumnos cuando aprenden un nuevo idioma.

Algunos de los enfoques psicológicos del proceso educativo mencionados, han influido de manera considerable en el aprendizaje de lenguas y además han ofrecido una visión sobre el concepto de motivación. Principalmente, analizaremos dos de los enfoques psicológicos del siglo XX: el conductismo y la psicología cognitiva.

Por un lado, el conductismo surgió con la intención de explicar cualquier tipo de aprendizaje a través de alguna forma de condicionamiento (Williams y Burden, 1999, p. 18). Se caracteriza por la idea de que el comportamiento humano se producía en función de una serie de refuerzos o castigos que condicionaban sus respuestas. De ahí surge la teoría estímulo-respuesta, o condicionamiento clásico, que se basó en la premisa de que toda conducta humana estaba provocada por una serie de nuevos estímulos. Es decir, se consideró que el lenguaje es un comportamiento que hay que enseñar, que el aprendizaje de un idioma supone la “adquisición de un conjunto de hábitos mecánicos apropiados, y se desaprovechan los errores porque refuerzan los *malos hábitos*” (p. 20). Sin embargo, debido a la complejidad de las acciones humanas, se demostró que esta teoría no podía explicar todas las conductas.

En total oposición con el enfoque psicológico conductista, se encuentra la psicología cognitiva. Esta se basa en la forma en la que piensa y aprende la mente humana. Es decir, se centra en conocer cómo funcionan los procesos mentales que influyen en el aprendizaje. Williams y Burden (1999) destacan la gran influencia que tiene la psicología cognitiva actualmente en la metodología de enseñanzas de idiomas. Las personas almacenan y utilizan sus recuerdos y estos influyen en el proceso de aprendizaje. De esta manera, el estudiante participa activamente en su propio aprendizaje “utilizando varias estrategias mentales con el fin de organizar el sistema

lingüístico que quiere aprender” (p. 23) Desde la perspectiva cognitiva, la motivación está mucho más enfocada a las decisiones que toma un individuo. Aparece la motivación cuando un individuo se propone alcanzar o evitar un objetivo. Cuando un individuo fija una meta determinada, decide poner en ella cierto grado de esfuerzo con la intención de superarla. Es decir, el individuo tiene unas necesidades individuales que lo llevan a actuar de una manera u otra.

También es importante mencionar, que desde el enfoque cognitivo surge el movimiento constructivista. En este, se consideraba que el proceso de aprendizaje de un alumno tenía un carácter constructivo. Este movimiento hace hincapié en la importancia que tiene el contexto social y las decisiones personales. Pues, un individuo le da un sentido personal a un aprendizaje a partir de una serie de experiencias propias. Es por este motivo, que se considera que cada individuo está motivado de distinta manera. (Williams y Burden, 1999, p. 127) Así, aunque influenciado por elementos externos, el individuo se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje y le da un sentido personal a dichas influencias.

Cada uno de los enfoques psicológicos que hemos visto, han tenido bastante influencia en la enseñanza de idiomas. De esta manera, relacionándolos con la conducta humana, podemos entender mejor en qué consiste la motivación de cada individuo y qué lo lleva a actuar de una manera u otra durante el proceso de aprendizaje de una lengua. No obstante, aunque estos enfoques psicológicos traten de explicar el funcionamiento de la mente humana cuando existe un proceso de aprendizaje, no son suficientes. Es por este motivo que surgen otras escuelas de pensamiento psicológico que intentan dar un nuevo sentido al proceso de aprendizaje.

Una de las escuelas del pensamiento psicológico que vamos a tratar es la humanística. Esta se centra en “la importancia del mundo interior del alumno/a y sitúa los pensamientos, las emociones y los sentimientos individuales al frente del desarrollo humano” (Williams y Burden, 1999, p. 39). De este modo, psicólogos humanistas como Abraham Maslow, tratando de explicar el comportamiento humano, han establecido que las personas experimentan ciertos impulsos que las llevan a actuar de una manera determinada con el fin de satisfacer sus necesidades básicas. A partir de esto, él mismo planteó una jerarquía de necesidades que suele representarse en una figura piramidal. Diferenció dos tipos de necesidades, por un lado las de carencia o de supervivencia y

por el otro las necesidades de ser o de crecimiento. Las primeras, “están relacionadas con el equilibrio psicológico y biológico de la persona”, es decir, son las necesidades físicas de una persona, mientras que las segundas, “están relacionadas con la satisfacción del potencial individual relativo al desarrollo cognitivo y estético y con el logro de la autorrealización...” (Williams y Burden, 1999, p. 42).

En la base de la pirámide se encuentran las necesidades de carencia que estarían compuestas por las necesidades fisiológicas básicas, seguidas por la necesidad de seguridad y confianza; de intimidad personal y de autoestima. En la parte superior de la jerarquía, estarían las necesidades de ser, desde las necesidades cognitivas; las necesidades estéticas y en el lugar más alto, la autorrealización. Maslow explica que los individuos buscan satisfacer sus necesidades, comenzando por las más básicas (las fisiológicas) y que una vez que estas estén cumplidas, surgen unas necesidades nuevas y superiores, que conducen a un mayor crecimiento del individuo.

A través de esta jerarquía de necesidades, Maslow trata de explicar la complejidad del funcionamiento humano que influye en la motivación y también en el aprendizaje de un individuo. Él considera que una de las principales funciones de la educación es permitir que los alumnos y alumnas se desarrollen plenamente como individuos, y logren el punto más alto de la jerarquía, su autorrealización como personas. Asimismo, establece que para que las necesidades de ser lleguen a cumplirse, el alumno/a necesita pertenecer a un entorno favorable y seguro, en el que sus necesidades básicas se cumplan y que además, se sientan protegidos para poder construir una autoestima positiva.

Esta teoría ha sido muy influyente en la metodología de la enseñanza de idiomas. Y una de sus características más relevantes es la de enfatizar el papel central que tiene un individuo en su proceso de aprendizaje, él mismo asume la responsabilidad y realiza una búsqueda de sentido personal, implicándose en la construcción de su aprendizaje.

En resumen, la teoría de jerarquía de necesidades es una de las más reconocidas en lo que se refiere al estudio de la motivación. Y aunque ha presentado limitaciones teóricas, ha sido muy influyente en el campo de la educación. Mediante esta hipótesis, se plantea la idea de que la motivación y las necesidades que tiene una persona son determinantes en su comportamiento. Por lo tanto, cuando existe una necesidad que no

se ha cubierto, existe una motivación para lograr satisfacerla. Es relevante tener en cuenta esta idea para saber qué factores influyen en el aprendizaje de un nuevo idioma y entender la conducta del aprendiente. “Los niños pueden tener dificultades en el aprendizaje escolar porque sus necesidades básicas no se satisfacen en el hogar o en el aula”. (Williams y Burden, 1999, p. 43) Igualmente, es muy importante que los alumnos formen parte de un entorno acogedor y favorable, en el que puedan aprender y construir su autoestima.

2.2. Orientación instrumental e integradora

Estudios sobre el concepto de motivación en la adquisición de una segunda lengua han distinguido entre la *orientación instrumental* y la *orientación integradora*. Esta distinción fue llevada a cabo por Robert Gardner y Wallace Lambert en 1972. Se trata de un modelo socioeducativo, uno de los más relevantes históricamente, sobre la motivación en el aprendizaje de una nueva lengua.

“Over a period of 12 years they extensively studied foreign language learners in Canada, several parts of the United States, and the Philippines in a effort to determine how attitudinal and motivational factors affected language learning success.” (Brown, 2007, p. 170)

A partir de ahí, se estableció una distinción entre *orientación instrumental* y *orientación integradora* de la motivación. Por un lado, la primera es propiciada principalmente por causas externas y “describe un grupo de factores relativos a la motivación que proviene de metas externas tales como la superación de exámenes, la obtención de recompensas económicas, la continuación de una carrera o la consecución de un ascenso” (Williams y Burden, 1999, p. 125). Mientras que la segunda depende de causas internas, como la actitud del aprendiente hacia la lengua extranjera. Sin embargo, posteriores estudios afirman que en estos dos tipos de orientaciones, un individuo puede tener distintos tipos de motivación dependiendo de otros factores. Así, Gardner y Tremblay (1994) afirman que la motivación es “un proceso dinámico del que forman parte otras variables, y que su modelo, lejos de estar limitado, puede incorporar una amplitud de esos puntos de vista” (citado en Williams y Burden, 1999, p. 125). Asimismo, ante el interés que surgió para determinar qué tipo de orientación es más efectiva, Arnold y Brown (2000) advierten que ninguna de ellas es necesariamente más eficaz que la otra, “lo que importa es el grado de vigorización y la firmeza de la

dirección que ofrece, y eso también depende de otras variables internas del alumno” (p. 30).

Es importante destacar, que la orientación no es un tipo de motivación, sino que representa los motivos por los que una persona estudia una nueva lengua. La orientación integradora tiene lugar cuando un alumno/a tiene el deseo de conocer e identificarse con la cultura de ese nuevo idioma. Mientras que, la orientación instrumental representa un grupo de factores relacionados con la motivación. (Williams y Burden, 1999).

2.3. Motivación intrínseca y extrínseca

Estas dos orientaciones de la motivación, podrían relacionarse con otra dimensión en la que se distingue el grado con el que el aprendiente puede estar intrínseca o extrínsecamente motivado en el éxito de un objetivo.

Por un lado, la motivación intrínseca puede definirse como aquella en la que la única recompensa que existe para el individuo, es el hecho de comprometerse en una actividad determinada, solamente por su propio beneficio y satisfacción personal. Por otro lado, la motivación extrínseca está regida por el interés del individuo en una recompensa que proviene de un agente externo. (Arnold y Brown, 2000, p. 31)

Autores como Maslow (1970), han considerado que la motivación intrínseca es superior a la extrínseca, ya que existe una clara dependencia del ser humano de satisfacer las necesidades físicas fundamentales, principalmente:

“...Motivation is dependent of the satisfaction first of fundamental physical necessities (air, wáter, food), then of community, security, identity, and self-esteem, the fulfillment of which finally leads to self-actualization, or, to use a common phrase, “being all that you can be”.” (citado en Brown, 2007, p. 173)

No obstante, aunque existan muchas similitudes entre los conceptos de motivación intrínseca-extrínseca con la perspectiva de Gardner de orientación instrumental e integradora, es importante distinguir ambas dicotomías. Brown (2007, p. 175), nos muestra las diferencias entre ellas a partir de una ilustración de Kathleen Bailey:

	Intrinsic	Extrinsic
--	-----------	-----------

Integrative	L2 learner wishes to integrate with the L2 culture	Someone else wishes the L2 learner to know the L2 for integrative reasons
Instrumental	L2 learner wishes to achieve goals utilizing L2	External power wants L2 learner to learn L2

Podemos observar entonces, que la motivación puede estar compuesta por numerosos factores que influyen en la manera en la que un individuo actúa con respecto a un objetivo o meta concreta. Estos motivos, tanto internos como externos, son los que impulsan a las personas a comportarse de una forma u otra para lograr un propósito.

3. Motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Como se ha comentado con anterioridad, existen muchos estudios sobre el concepto de motivación en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por supuesto, la motivación es un factor determinante en el aprendizaje de los alumnos. Chomsky (1988) destaca la importancia que tiene la motivación en los estudiantes: “La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”. (en Arnold y Brown, 2000, p. 30) La motivación está relacionada con el interés que tiene el alumno/a en aprender una nueva lengua, pero como Arnold y Brown (2000) sugieren, “el quid de la cuestión está precisamente en saber qué crea la motivación”. (p. 30) En el aprendizaje de idiomas el aprendiente se sitúa en el centro de dicho proceso, siendo el responsable de que se produzca o no un aprendizaje. Por lo tanto, como Arnold (2000) advierte, “muy poco se puede conseguir si el alumno no está al menos mínimamente dispuesto o motivado” (p. 45). Es necesario que exista un motivo o un deseo de aprender una nueva lengua, siendo este aprendizaje una meta a alcanzar.

Asimismo, es necesario señalar que aprender una lengua es muy diferente que aprender cualquier otra materia, ya que el lenguaje es la esencia del ser humano. El lenguaje “es una parte de su identidad y se utiliza para transmitir esta identidad a otras personas”. (Williams y Burden, 1999, p. 123) Es por esta razón, que el contexto es un factor muy importante en el aprendizaje de un nuevo idioma. Se trata de establecer un vínculo y una comunicación con otras personas y grupos de personas y aprender sus normas de conductas. Así pues, como Gardner (1985) señala:

“Los idiomas son distintos a cualquier otra materia que se enseña en el aula en el sentido de que implican la adquisición de destrezas y pautas de conducta que son características de otra comunidad” (citado en Williams y Burden, 1999, p. 123).

Por lo tanto, el aprendizaje de una nueva lengua comprende muchos factores. A pesar de que la motivación es uno de ellos, se trata de un proceso dinámico que incluye muchas variables, no se trata de un concepto limitado. Así, tratando de ofrecer diferentes puntos de vista, sobre la motivación de segundas lenguas, Dörnyei (1994) ofrece una categorización en tres niveles, que coinciden con los tres elementos básicos en el aprendizaje de una segunda lengua: la segunda lengua en sí misma, el alumno y el entorno de aprendizaje. A su vez, esta categorización representa tres aspectos de la lengua, la dimensión social, la dimensión personal y la dimensión educativa. Los tres niveles de Dörnyei (1994) son: el nivel del lenguaje, el nivel del alumno y el nivel de la situación de aprendizaje.

Por una parte, el nivel del lenguaje comprende las orientaciones y motivos relacionados con aspectos de la segunda lengua, como la cultura, la comunidad en la que se habla la lengua y su utilidad. Estos motivos generales determinan los objetivos que tienen los alumnos hacia el nuevo idioma.

Por otra parte, el nivel del alumno, que comprende la parte afectiva y cognitiva del individuo. Dörnyei (1994) también distingue dos aspectos motivacionales en este nivel, que son la necesidad de logro y la seguridad en sí mismo. Estas características del alumnado las analizaremos más adelante en la dimensión afectiva del alumno.

Y por último, el tercer nivel de motivación de segundas lenguas, el nivel de la situación de aprendizaje, está compuesto por motivos, tanto intrínsecos como extrínsecos, y condiciones motivacionales relacionadas con los componentes motivacionales específicos del curso, los componentes motivacionales del profesor y los componentes motivacionales del grupo.

Por consiguiente, esta categorización por niveles refleja la idea de que la motivación se ve afectada por numerosos factores que influyen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. No se trata de un concepto simplista que ofrece una única perspectiva, sino que sucede como una combinación de muchos elementos.

“When we talk about sustained long-term activities such as learning a foreign language, motivation does not remain constant during the course of months, years or even during a single

lesson. It ebbs and flows in complex ways in response to various internal and external influences.” (Dörnyei y Ushioda, 2011, p. 6)

Para poder comprender la importancia que tiene la motivación en un aprendizaje de una lengua, algunos investigadores han prestado atención a las diferentes fases del proceso de motivación.

Esta división crea en el campo de la psicología educativa un debate en el que se plantea si la motivación es entonces una “causa” o un “efecto” en el aprendizaje. Sin embargo, se ha llegado a una idea común en la que se establece que la motivación forma parte de una relación cíclica con el aprendizaje. (Dörnyei y Ushioda, 2011, p. 5)

Como hemos visto, es lógico creer que existe un motivo inicial para querer aprender una segunda lengua. De esta premisa, nace la idea de Williams y Burden (1999) de distinguir tres fases en el concepto de motivación. De hecho, ambos autores proponen una definición que establecen dentro de la perspectiva cognitiva, y que encaja con el marco del constructivismo:

“La motivación se puede representar como un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas.” (p. 128)

Así, distinguen varias fases que concuerdan con su modelo de motivación. Por un lado, la primera fase, constituye el hecho de elegir y participar en acciones, o los efectos posteriores de las acciones y experiencias en la motivación. Estas elecciones y acciones estarán guiadas por influencias internas y externas de cada individuo. Después de esta fase, surge la decisión de aprender el idioma, en este momento el alumno decide emprender esta tarea, y le dedica tiempo y energía, No obstante, como señalan Williams y Burden (1999), “un individuo puede tener fuertes motivos para hacer algo pero puede que en realidad no se decida a hacerlo” (p. 129). Por último, el alumno, que ya conoce lo que supone aprender la segunda lengua, debería mantener el esfuerzo que requiere, esa sería la tercera fase. Por lo tanto, la motivación se podría representar como un estado inicial en el que se presenten los motivos para tomar una decisión y también para sostener el esfuerzo con el objetivo de alcanzar una meta u objetivo, como puede ser aprender un idioma.

De acuerdo con la definición que han propuesto Williams y Burden, me parece apropiado destacar la importancia del aspecto emocional que forma parte de la motivación. En algunas de las perspectivas y definiciones del concepto de motivación no se hace referencia al papel que juegan las emociones en un proceso de aprendizaje. Es por este motivo, que en la siguiente parte de este proyecto, se analizarán los aspectos afectivos que influyen en la motivación de los individuos, y que por lo tanto forman parte del proceso de aprendizaje de los alumnos.

4. Dimensión afectiva

Es evidente que el concepto de motivación es considerado una pieza clave en el éxito de aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, se trata de un elemento que no puede separarse de los factores afectivos que intervienen en este proceso. Es por este motivo, que en esta parte del trabajo se analizará la afectividad, en su sentido más amplio, dentro del contexto educativo y concretamente en el aprendizaje de una nueva lengua. Habitualmente, al estudiar los factores personales que influyen en el aprendizaje se ha distinguido entre variables cognitivas y variables afectivas. La dimensión cognitiva atiende a la razón, mientras que la afectiva atiende a las emociones. Esta parte estará centrada en la dimensión afectiva y en la implicación que esta tiene en el aprendizaje de una segunda lengua.

Se entiende por afectividad el conjunto de emociones y sentimientos de una persona. No obstante, Arnold y Brown (2000), ofrecen una definición más completa y la describen como: “los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta” (p. 19). Hemos visto que existen diversos factores que motivan al alumnado a aprender un idioma y a esta idea se le añade la dimensión afectiva, que influye en la motivación y por lo tanto, en un aprendizaje. Como Gardner (1985) afirma: “Attitudes and motivation are important because they determine the extent to which the individuals will actively involve themselves in learning the language”. (p. 56)

Tradicionalmente no se consideraba que la afectividad fuera un aspecto fundamental en el aprendizaje de una nueva lengua. No obstante, es un concepto que ha ido adquiriendo importancia, al mismo tiempo que ha ido aumentando el interés por la

psicología de la educación, especialmente en lo relacionado con el aprendizaje de idiomas.

Es por este motivo, que la tradicional institución de la escuela parece ser limitada e ineficaz y se plantean nuevos puntos de vista que intentan abarcar aspectos como las emociones, sentimientos, actitudes y estados de ánimo de los alumnos. Tal y como Goleman propone: “One solution is a new vision of what schools can do to educate the whole student, bringing together mind and heart in the classroom.” (1995, p. xiv) Asimismo, Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen y Lehtovaara (2001) también advierten de la importancia de unir la dimensión cognitiva a la afectiva:

“Affective factors cannot be divorced from the cognitive, cultural, and social aspects of FL education, as we have tried to pretend in the past. The potential for intercultural/interpersonal learning and FL education is realised through mediating this tension between internal lived experiences (emotional, social physical, cognitive and spiritual) and conditions external to the classroom (changing socio-political reality, values, diversity, uncertainty)” (citado en Honka, 2000, p. 120)

Una enseñanza afectiva envuelve toda una serie de aspectos cognitivos, culturales y sociales. De hecho, está formada por experiencias internas como por condiciones externas, tanto del alumno como del docente. Todos estos elementos de manera unificada, hacen posible que el aprendiente pueda desarrollarse plenamente como persona, tanto intelectual como emocionalmente. Como Isaac Brown y Gloria Castillo sugieren, existe la “necesidad de unir los campos cognitivo y afectivo con el fin de educar globalmente a la persona” (citado en Arnold y Brown, 2000, p. 23).

Además, es importante destacar que: “La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes.” (Arnold y Brown, 2000, p. 19) Es por este motivo, que la razón y las emociones son inseparables. De hecho, como Damasio (1994) advierte, la emoción y el sentimiento intervienen en la razón humana y en la capacidad de tomar decisiones (p. 13). Gran parte de nuestras decisiones cotidianas son influenciadas en mayor o menor grado, por las emociones.

Como hemos visto en la sección anterior, desde las diferentes perspectivas psicológicas, tanto en la humanística, como en la cognitiva y especialmente en la constructivista, el alumno se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, en el que sus decisiones y su contexto social son muy relevantes. Ya hemos podido ver una de las variables afectivas más importantes en el aprendizaje de una lengua, la motivación. Sin

embargo, en esta parte se tratarán los distintos factores afectivos que autores, como los incluidos en el libro editado por Arnold (2000), analizan en detalle, y que también son cruciales para el aprendizaje de una segunda lengua.

4.1. Factores afectivos implicados en el aprendizaje de una segunda lengua

Para analizar los factores afectivos que forman parte del aprendizaje de una segunda lengua, he seguido los trabajos publicados en el libro editado por Jane Arnold (2000), todos los cuales se centran en el importantísimo papel que juega la afectividad en la adquisición de segundas lenguas. Así, estos autores tratan de integrar el concepto de afectividad con la cognición, de manera que exista un aprendizaje efectivo. Analizan dichos aspectos afectivos desde la perspectiva del alumno como individuo, aspectos que están estrechamente relacionados con la motivación del aprendiente, y también desde el punto de vista sociocultural, teniendo en cuenta que el individuo forma parte de un entorno social, en el que se relaciona con los demás. Arnold y Brown (2000) llaman a estas dos perspectivas: factores individuales y factores de relación.

4.1.1. Factores individuales

Por un lado, los factores individuales tienen que ver con aspectos internos del alumno, y que están relacionados con la personalidad del mismo. La interacción del aprendiente con el entorno que le rodea es necesaria para el aprendizaje de una nueva lengua. Sin embargo, los rasgos individuales de la personalidad del alumno juegan un papel muy importante en el proceso de adquisición de un nuevo idioma. Como nos recuerdan Arnold y Brown (2000), la percepción que el aprendiente tiene sobre sí mismo y de sus capacidades influye en su aprendizaje.

“Los factores intrínsecos al alumno ejercen una influencia fundamentalmente positiva o negativa, aunque a veces puede haber una mezcla de ventajas e inconvenientes en los mismos. [...] Las diversas emociones que afectan al aprendizaje de idiomas se encuentran entrelazadas y estrechamente ligadas de forma que resulta imposible aislar completamente la influencia de cualquiera de ellas.” (Arnold y Brown, 2000, p. 26)

4.1.1.1 Ansiedad

Uno de los factores que más dificulta al aprendizaje de un nuevo idioma es la ansiedad. Se trata de una de las reacciones afectivas más estudiada en el entorno de la

comunicación en una segunda lengua. Probablemente, ha adquirido tanta relevancia, ya que a diferencia de otras materias, el aprendizaje de una nueva lengua está directamente relacionado con la identidad del aprendiente. “Language anxiety is a term that encompasses the feelings of worry and negative, fear-related emotions associated with learning or using a language that is not an individual’s mother tongue.” (Mercer, Ryan y Williams, 2012, p. 103). Muchas de estas emociones negativas pueden producirse debido a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra un alumno cuando debe comunicarse en una lengua con la que no se siente seguro. Entonces, surgen sentimientos como el desasosiego, la frustración, la inseguridad y la tensión (Arnold y Brown, 2000, p. 26) Estos pueden volverse un obstáculo para el aprendizaje en un aula y afectar de una manera considerable en el rendimiento académico del alumno. Eysenck (1979) advierte que cuando existe ansiedad, se provocan dichos sentimientos negativos y el rendimiento decae, entonces se produce una mayor ansiedad y un rendimiento aún peor. Esto se debe a que se crea una preocupación y la energía que es necesaria para utilizar la memoria o para realizar un aprendizaje se malgasta en ese temor y esto afecta al cumplimiento de la tarea concreta (en Arnold y Brown, 2000, p. 26).

Es importante saber que la ansiedad ante un idioma puede ser un estado de breve duración, o un rasgo importante de carácter, y que puede ser perjudicial o útil para el aprendiente. Oxford (2000) define la ansiedad de situación o de estado como “episodios transitorios de temor en una situación en la que el alumno tiene que actuar con el idioma” (p. 79). En este caso, se trata de un episodio temporal y suele ir decreciendo con el tiempo. No obstante, cuando el aprendiente asocia la ansiedad con la actuación respecto a la lengua y no es temporal, se convierte en un rasgo, más que en un estado.

Asimismo, Oxford (2000) distingue entre la ansiedad perjudicial y la ansiedad útil en el aprendizaje de un segundo idioma. Por un lado, la ansiedad negativa se caracteriza por tener cierta influencia en la ejecución de una tarea. Normalmente, perjudica la actuación del alumno de distintas maneras, “tanto indirectamente a través de la preocupación y la duda de sí mismo, como directamente reduciendo la participación y evitando la lengua de forma manifiesta” (p. 79). De esta manera, la ansiedad repercute en el rendimiento académico del aprendiente y esto determina el éxito o fracaso en el aprendizaje de una lengua. La actitud ante una situación de aprendizaje de un alumno está estrechamente relacionada con los factores afectivos y la motivación. No obstante, la relación que existe entre la ansiedad ante un idioma y el

éxito académico no es sencilla. Young (1991) ha explicado que a veces la ansiedad está negativamente relacionada con una destreza, pero no con otra (en Oxford, 2000, p. 79). Se trata de una respuesta que el propio alumno crea ante una situación en la que se siente vulnerable o emocionalmente amenazado. Algunas de estas situaciones pueden ser el temor a actuar o a comunicarse en una nueva lengua, el miedo a una evaluación negativa por parte de otros o por la ansiedad ante los resultados académicos.

En cuanto a la ansiedad útil, muchos investigadores han tomado diferentes puntos de vista y no se ha llegado a una conclusión que afirme que existan beneficios en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, muchos estudios si han relacionado la ansiedad útil con un alto dominio del idioma y gran sentimiento de seguridad en los alumnos (Oxford, 2000, p. 80). Este tipo de ansiedad puede ser favorable en un aprendizaje porque activa al aprendiente y este puede tomar una actitud positiva y tratar de buscar una solución a sus temores.

Por otro lado, el sentimiento de identidad que tenga el alumno hacia la nueva lengua y su cultura también es una variable a tener en cuenta en el aprendizaje de una segunda lengua. El alumno puede sufrir ansiedad si no se siente identificado con un grupo lingüístico determinado o con su cultura. O por el contrario, puede sentir ansiedad si existe una “exagerada identificación con el grupo lingüístico y al sentimiento concomitante de pérdida de identidad personal” (Oxford, 2000, p. 83). Existiría entonces un choque cultural que puede causar pánico, rabia, falta de seguridad, indecisión. No obstante, como Oxford (2000) sugiere, esto puede ser una oportunidad para que se dé un aprendizaje intercultural, en el que los alumnos entiendan y comprendan la nueva cultura, sin perder la identidad cultural propia.

4.1.1.2 Autoestima y autoconcepto

La autoestima está relacionada con la percepción que tiene una persona sobre sí mismo. Arnold y Brown (2000) consideran que es una variable fundamental en el éxito de las actividades cognitivas y afectivas. La evaluación que realiza un individuo sobre su forma de ser proviene, principalmente, de experiencias internas, pero también de la relación que tiene con el entorno que le rodea.

“La base del concepto que tenemos del yo se establece en la primera infancia. Conforme incorporamos creencias, actitudes y recuerdos, las nuevas experiencias e ideas se ven afectadas por la noción previamente existente de quiénes somos, y por nuestra necesidad de proteger ese frágil yo” (Arnold y Brown, 2000, p. 29)

La percepción que tiene un alumno de sí mismo, crea un sentimiento de identidad y el lenguaje también forma parte de esa identidad. Es por ello, que el concepto que tiene un alumno sobre sí mismo influye de distintas maneras en el aprendizaje de una lengua extranjera. La imagen que tenemos sobre nosotros mismos, nuestros pensamientos y actitudes influyen en la manera de actuar y en nuestra vida en general. “La relación es recíproca: la visión que del mundo tienen los individuos afecta a su autoconcepto, y al mismo tiempo incide en su visión del mundo” (Williams y Burden, 1999, p. 105). Resulta evidente entonces, la relación que existe entre la autoestima, las relaciones sociales que tiene un alumno y su rendimiento académico.

Williams y Burden (1999), hacen una distinción entre la autoimagen, “la visión concreta que tenemos de nosotros mismos”, la autoestima “los sentimientos evaluativos asociados a nuestra autoimagen, y la autoeficacia “nuestras creencias respecto a las habilidades que poseemos en áreas concretas o en tareas concretas” (p. 105). A su vez, Arnold y Brown (2000) describen tres niveles de la autoestima: global o general, autoestima situacional, y autoestima de tarea. Heyde (1979) descubrió que estos tres tipos de autoestima influían de manera positiva en el aprendizaje de una lengua extranjera (en Arnold y Brown, 2000, p. 29). El sentimiento que tenga un alumno acerca de su eficacia en un aula de idiomas es determinante para que exista un proceso de aprendizaje positivo, en el que el alumno se sienta cómodo, valorado y tenga una motivación para seguir avanzando en su propio proceso de aprendizaje. Es crucial que exista un nivel apropiado de autoestima en los alumnos, ya que esto está relacionado con el desarrollo de sentimientos de competencia y de seguridad.

4.1.1.3. Inhibición

Cuando aprendemos un idioma es necesario cometer errores. Desde pequeños cometemos errores al aprender nuestra lengua materna y participamos de manera desinhibida en el aprendizaje. No obstante, a medida que vamos creciendo, se van creando los rasgos afectivos, existe un mayor grado de conciencia y surge un temor al

ridículo, a fallar o ser juzgados por otros. En este momento, el aprendiente puede estar inhibido y decide evitar correr riesgos que puedan afectar a su ego. Guiora, Brannon y Dull (1972) describen la idea de ego del lenguaje para explicar los límites que el alumno crea en el aprendizaje (en Arnold y Brown, 2000).

“En el transcurso de su desarrollo, el léxico, la sintaxis, la morfología y la fonología del lenguaje individual adquieren unos sólidos límites. Durante el primer periodo formativo, las barreras del lenguaje fluctúan, pues los niños tienen menor conciencia de las formas lingüísticas y de los errores cometidos al emplear esas formas, pero una vez completado el desarrollo del ego, la permeabilidad de los límites se reduce drásticamente.” (Arnold y Brown, 2000, p. 27)

Ocasionalmente, como alumnos, somos mucho más críticos con nosotros mismos que los demás. Es por este motivo, que muchas veces un alumno puede sentir su ego amenazado cuando comete un error en un segundo idioma y percibe que los demás critican o juzgan sus fallos. En este punto, parece necesario dar importancia a la creación de “situaciones de aprendizaje en las que se reduzcan las barreras de la inhibición y del ego con el fin de que pueda producirse la libre comunicación” (Arnold y Brown, 2000, p. 28). Asimismo, el papel del profesor es fundamental, ya que debe crear un entorno positivo, teniendo en cuenta los factores afectivos, en el que el alumno se sienta seguro, confiado y libre de participar en la creación de su aprendizaje.

4.1.2. Factores de relación

Otra perspectiva en el aprendizaje de idiomas es la que se centra en el alumno como participante de una situación sociocultural, en la que se relaciona con su entorno. En este sentido, no sólo es importante la lengua y las características cognitivas y afectivas concretas de los alumnos, como hemos visto anteriormente. También es necesario tener en cuenta los aspectos relacionales en un proceso de aprendizaje de una lengua (Arnold y Brown, 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)

La identidad del alumno también se crea a partir de las relaciones que tiene con su entorno o con el sentido de pertenencia a un grupo o grupos sociales. Así, la

adquisición de un idioma está condicionada por el contexto social que rodea al aprendiz. No obstante, todavía no existe una teoría completa que explique en qué grado afectan a la identidad social de un alumno las estructuras sociales que le rodean (Arnold y Brown, 2000). Lo que sí es muy importante, son las relaciones que pueden existir en un aula, las interacciones que surgen en un mismo tiempo y espacio entre alumnos, profesores y otros alumnos. Gudykunst y Ting-Toomey (1988) afirman que para entender cualquier clase de comportamiento que exista dentro de un grupo “se deben integrar tanto los factores cognitivos como los afectivos” (en Arnold, 2000, p. 36).

4.1.2.1 La empatía

Por este motivo, una de las variables que destacan Arnold y Brown (2000) es la empatía. La empatía consiste en la capacidad de percibir y entender las necesidades y sentimientos de otra persona. La Real Academia Española la define como la “capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos”. Como se ha mencionado anteriormente, la dimensión afectiva no es un concepto opuesto a la dimensión cognitiva. Así, el aprendizaje socioemocional y el desarrollo cognitivo están muy relacionados y fomentar la inteligencia emocional del alumno favorece a su rendimiento académico. Como Hogan (1969) señala, para que exista la empatía, debe haber una identificación con la otra persona y eso ocurre cuando una persona conoce sus propios sentimientos (en Arnold y Brown, 2000, p. 36). Igualmente, el docente tiene un papel importante en fomentar la empatía entre sus alumnos. Arnold y Brown (2000) explican que “conforme los profesores vayan tomando mayor contacto con sus propios sentimientos, estarán más capacitados para ser modelos de comportamiento empático para los alumnos y para llevarlos hacia una mayor empatía intercultural” (p. 36). La empatía es un factor relevante en la educación, y especialmente en la enseñanza de idiomas, ya que ser empático significa entender de manera objetiva y respetar la identidad de otras personas y sus culturas.

4.1.2.2 Las transacciones en el aula

Arnold y Brown (2000) dan especial importancia a las interacciones que existen en un aula entre los participantes del curso. Se crea un tipo de estructura social en la que

forman parte los alumnos y los profesores. Asimismo, la dimensión afectiva de las relaciones que se establecen entre ellos, tanto de alumnos con profesores como de los alumnos con sus compañeros, influyen en la “dirección y el resultado de la experiencia” (Arnold y Brown, 2000, p. 37). Igualmente, estas relaciones y las interacciones que surgen en el aula deben ser positivas y beneficiosas para los alumnos. Debe existir una armonía y el docente debe fomentar el respeto por los demás y por sus ideas.

“La cantidad y el tipo de retroalimentación que los alumnos reciben en clase por parte del profesor y de sus compañeros influirá en su sentimiento de logro, en su motivación para conseguir más y en la creación de su autoeficacia en esa área” (Williams y Burden, 1999, p. 106).

Del mismo modo, Arnold y Brown (2000) destacan la importancia del diálogo y de la comunicación personal dentro del aula, haciendo posible que existan interacciones entre individuos que piensan y sienten. De ahí, parte el concepto de facilitación en la educación, que ha ido ganando peso a lo largo de los años. Se trata del proceso de guiar a un grupo a través del aprendizaje basado en la interacción. John Heron (1989) estableció tres modalidades de facilitación en la que el docente da al alumno diferentes grados de responsabilidad en su proceso de aprendizaje (en Arnold y Brown, 2000, p. 37).

Por un lado, en la modalidad jerárquica, el profesor se encarga de las decisiones principales del aprendizaje. En la modalidad cooperativa, el profesor comparte algunas decisiones con el grupo y además los orienta para que puedan dirigir su propio aprendizaje. Por último, en la modalidad autónoma, el docente da a los alumnos toda la responsabilidad y deja que trabajen por sí solos, sin su intervención (Arnold y Brown, 2000). A través de estas modalidades, el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no está basado en la transmisión de información, sino que se trata de que los alumnos aprendan por sí mismos y sean responsables y partícipes en su aprendizaje. Este tipo de dinámicas puede ser determinante en el rendimiento académico de los alumnos. Heron (1989) afirma que “la dinámica de grupo [...] también podría denominarse dinámica emocional: está asentada en la vida del sentimiento, que constituye el núcleo de la existencia del grupo” (en Arnold y Brown, 2000, p. 38). El papel del docente, en este caso, es conocer las características del grupo, fomentar las emociones positivas y saber controlar y superar las negativas para que los alumnos tengan un desarrollo personal efectivo.

5. Propuestas afectivas y motivacionales

5.1 El componente afectivo y motivacional en el aula

Después de haber explorado algunas características esenciales en un proceso de aprendizaje, hemos comprobado la idea de que los alumnos son los responsables y creadores de su propio aprendizaje, y que por lo tanto, son ellos los que construyen el conocimiento. Así, aspectos individuales como la motivación y la autoestima son imprescindibles para que el aprendizaje de una nueva lengua sea positivo y enriquecedor. No obstante, existen numerosos factores que influyen en dicha construcción del conocimiento. El entorno que rodea al aprendiente, las interacciones que van surgiendo en un contexto concreto son determinantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje y en sus resultados. Es por ello que, de acuerdo con Williams y Burden (1999), es necesario considerar el conocimiento no como “una secuencia lineal de acontecimientos, sino como un proceso dinámico” (p. 55) en el que participan distintos elementos.

Cada vez más, la enseñanza se ha ido convirtiendo en un proceso en el que los niños y niñas son educados de manera uniforme, como si de un proceso industrial se tratara. Algunos países nórdicos como Finlandia, son pioneros en otro tipo de enseñanza, aquella que se caracterizan por ser más holística, en la que los alumnos reciben una educación global, más humana e individualizada. Díez (2009) nos ofrece una descripción muy precisa de las características que hacen posible que la educación finlandesa sea la más reconocida y la que mejor resultados educativos obtiene:

“Los principios de la educación finlandesa son claros: igualdad de oportunidades educativa para todos sin distinción alguna; coeducación activa, consciente y sistemática; gratuidad absoluta; ninguna separación por niveles en ningún eslabón educativo; gran peso de los gobiernos locales en la gestión educativa; fuerte proceso de cooperación entre niveles educativos y otros agentes sociales; apoyo individualizado educativo y social al alumnado con dificultades de aprendizaje; una evaluación pensada en términos de desarrollo personal, que no incluye ni clasificaciones del alumnado, ni clasificaciones del alumnado, ni test para seleccionar; profesorado con gran autonomía [...] y permanente en formación; y una aproximación socioconstructivista a la tarea de enseñar.” (Díez, 2009, p. 263)

En resumidas cuentas, el sistema educativo finlandés integra los principios de equidad y calidad, pero no solo en el sentido de igualdad de oportunidades de acceso al mundo educativo, sino con el objetivo de alcanzar también “una igualdad en los

resultados, adecuando los apoyos y recursos a las necesidades de cada alumno y alumna para que alcance el máximo posible de sus potencialidades” (Díez, 2009, p. 263).

Por este motivo, los procesos creativos y las emociones tienen un papel muy relevante en este tipo de educación. La creatividad está ligada a muchos ámbitos de la vida humana y hace posible que los individuos sean capaces de conectar con sus emociones. Además, al contrario de lo que se creía durante muchos años, la creatividad y la razón son dos conceptos que están muy relacionados. De hecho, “creatividad y racionalidad no se oponen, sino que por el contrario lo creativo es una característica esencial de lo racional” (Barrena, 2007, p. 12).

Maslow, con su teoría de necesidades básicas que defiende la idea de que la creatividad está relacionada con las necesidades de ser o de crecimiento. Hemos visto que estas se centran en desarrollar los aspectos cognitivos y están relacionadas con el logro de la autorrealización del individuo. Por tanto, Maslow concluye que “la creatividad surge como un producto natural del desarrollo del ser humano, una vez que se han cubierto las necesidades básicas” (citado en Barrena, 2007, p. 20). Esta teoría refuerza la idea de que el proceso creativo “es una de las potencialidades más elevadas y complejas de los seres humanos” (Esquivias, 2004, p. 3). Así, los alumnos que son educados en la creatividad serán personas desarrolladas plenamente, ya que mediante una educación creativa, se potencian los recursos individuales y grupales de cada uno de ellos. Asimismo, se considera que la creatividad es una pieza clave en un proceso de aprendizaje significativo (Esquivias, 2004, p. 3), ya que el objetivo último de la educación es formar a personas con capacidad crítica, y capaces de resolver situaciones cotidianas por sí mismos. Ballester (2002) sugiere que “las situaciones abiertas de aprendizaje, a partir de experiencias y emociones personales, con estímulo del pensamiento divergente en que el alumnado proyecta sus ideas, potencian la diferencia individual y la originalidad y se convierten en hechos clave y decisivos para una enseñanza activa y creativa” (en Esquivias, 2004, p. 4).

Por lo tanto, es necesario crear un espacio activo y lúdico, en el que se den situaciones de enseñanza-aprendizaje que fomenten las capacidades creativas de los alumnos. En un contexto en el que existiera un modelo educativo con estas características, estarían presentes dos de los conceptos fundamentales de este proyecto: la motivación y la afectividad. Si los alumnos son responsables de su propio aprendizaje

y participan en él de una manera activa y dinámica, se sentirán motivados para aprender una nueva lengua en un entorno positivo. Se necesitan más escuelas creativas donde el alumnado sea el protagonista.

A menudo nos encontramos con centros educativos en los que la materia de inglés como Primera Lengua Extranjera se imparte de manera muy tradicional, basándose en metodologías en las que el alumnado queda en un segundo plano, y el docente es el principal protagonista. Es cierto que el currículo de Primera Lengua Extranjera, publicado en Boletín Oficial de Canarias, menciona las facetas del aprendiente que esta materia debe atender, como la de agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural y sujeto emocional y creativo. Sin embargo, ¿hasta qué punto se atienden realmente todos los aspectos que se mencionan? No hay ninguna referencia en el currículo acerca de la manera más adecuada de atender a la dimensión afectiva del alumnado, teniendo en cuenta su motivación, sus emociones y creatividad.

5.2 La asignatura “Prácticas Comunicativas y Creativas”

Desde el principio de este trabajo, se han enfocado los conceptos de motivación y afectividad hacia el aprendizaje del inglés como una nueva lengua. En este apartado hemos decidido seguir un planteamiento en el que analizaré una materia en la que se atienden dichos conceptos. Como hemos comprobado, cuando la dimensión afectiva y la motivación del alumnado están presentes en el aula, se pueden crear procesos de aprendizajes efectivos. A través de la materia que se va a describir a continuación, he podido ver cómo dichos conceptos se han llevado a cabo en un contexto escolar, con resultados muy positivos entre el alumnado. En este caso, la materia no se imparte en inglés. No obstante, la esencia de esta asignatura y sus características, cumplen los requisitos que he descrito en este proyecto. Así, las propuestas que se llevan a cabo en esta materia, pueden servir de ejemplo para la asignatura de inglés como primera lengua extranjera, para que haya un proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas positivo y efectivo.

De hecho, en el modelo educativo español, la siguiente materia es una de las más se asemeja al tipo de enseñanza que se defiende en este proyecto, una que reúna tanto los aspectos cognitivos como los afectivos de manera integrada. Surge en el año 2013

con la reforma de la Ley Educativa, LOMCE, por la necesidad de atender, desde un punto de vista educativo, el papel de las emociones, la afectividad y la creatividad en la escuela, tanto del alumnado como las del profesorado.

Esta asignatura, *Prácticas Comunicativas y Creativas*, se imparte en la Educación Secundaria Obligatoria en los cursos de 1º y 2º. Nace como una nueva propuesta debido al éxito de la materia impartida en Primaria, Educación Emocional. La materia de *Prácticas Comunicativas y Creativas* se caracteriza por emplear técnicas y estrategias que favorecen un tipo de aprendizaje holístico e integral.

El propósito que tiene esta asignatura está también relacionado con el concepto de inteligencia emocional, utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey y John Mayer y definido como “la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción” (Núñez, 2014, p. 83). Asimismo, cabe destacar la importancia que tiene la educación emocional en esta materia, ya que los alumnos aprender a adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y de las de los demás. Delors (1996) en su informe señala los cuatro pilares en los que se basa la educación para toda la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. De estos cuatro pilares, los dos últimos forman parte de la educación emocional. Los alumnos deben aprender a vivir juntos, realizar proyectos comunes, comprendiendo al otro. Y también aprenden a ser y a formar su propia personalidad.

En la asignatura de *Prácticas Comunicativas y Creativas* se propone hacer que los alumnos sepan controlar sus sentimientos y al mismo tiempo sean capaces de comunicarlos, a través de procesos creativos.

La escuela es un escenario comunicativo complejo y es necesario establecer un “enfoque competencial creativo que atienda, desde la experiencia, las dimensiones cognitiva, emocional y motriz de manera equilibrada, dotándolas de más solidez, profundización, visión global y transversalidad.” (Currículo, p. 1) A través de esta asignatura, se profundiza y se saca el máximo partido de los sentidos y capacidades del alumnado. Asimismo, el hecho de que los alumnos y alumnas potencien su creatividad favorece a la comunicación verbal, tanto oral como escrita, y a la no verbal, kinésica, proxémica, tactésica y el paralenguaje.

Algunos de los métodos que se utilizan para beneficiar las capacidades motrices, afectivas, cognitivas y sociales, son técnicas musicales, plásticas y escénicas. El valor educativo que realmente existe, es que el alumno o alumna disfrute con lo que hace, generando así confianza y seguridad en sí mismo. La utilización de estas técnicas y métodos no tienen un fin en sí mismo, sino que sirven de herramienta para lograr un objetivo educativo “el modo de trabajo creativo es lo suficientemente válido y útil como medio educativo y formativo, independientemente de la calidad del producto generado” (Currículo, p.1). De esta manera, los alumnos necesitan poner en práctica la observación, la atención y además deben reflexionar sobre sus propias experiencias y actividades.

Igualmente, creando, pueden desarrollar destrezas lingüísticas que mejoran su capacidad de comunicarse, ya que pierden el miedo a expresarse y a equivocarse, al mismo tiempo que ganan confianza en sí mismos. De hecho, participar en experiencias creativas grupales y acordes a su edad, le servirá para desarrollar su autoconocimiento y autoestima.

Así que, la materia de *Prácticas Comunicativas y Creativas* busca crear una personalidad equilibrada, y desarrollar la participación emocional, la empatía y finalmente la autorrealización, mientras se trabaja de una manera cooperativa, respetando a los compañeros. Estos aspectos, forman parte de la dimensión afectiva y de la motivación de los alumnos, que previamente hemos podido analizar. Es por esta razón, que esta materia, a pesar de que se imparte en castellano, cumple los requisitos idóneos para preparar a los alumnos a participar activamente en un aula de idiomas y a llevar a cabo un aprendizaje eficaz de una segunda lengua.

Educadores como Ken Robinson (2016), han defendido la idea de incluir la creatividad en la educación, en la que cada niño pueda encontrar su talento, ya que como él explica en una entrevista, se trata de la forma más elevada de búsqueda intelectual. Así que, la creatividad enfocada hacia el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, beneficia la motivación del alumno, ya que debe emplear sus emociones y disfruta creando y aprendiendo, sin sentirse inhibido. Y a su vez, influye muy positivamente en la dimensión afectiva del aprendizaje, ya que se desarrollan aspectos como la empatía, la autoestima y la comunicación. La materia *Prácticas Comunicativas y Creativas* tiene muchos aspectos positivos, como los siguientes:

“estimula la imaginación y el potencial creativo y expresivo del alumnado, y que su quehacer lo dirige no para ser artista o un experto comunicador, sino para ser más espontáneo, flexible, original y sensible, y ser capaz de conseguir la autosatisfacción gracias a la motivación, el esfuerzo voluntario, la atención, la conciencia y la superación de dificultades” (Currículo, p. 2).

Teniendo en cuenta que las competencias en esta materia se adquieren a través de técnicas diferentes e innovadoras, resulta muy fácil contribuir, por un lado, a la *competencia en Comunicación lingüística (CL)*, ya que la asignatura busca desarrollar situaciones comunicativas a través de diferentes formas del lenguaje, como la artística, o el lenguaje no verbal. Asimismo, los alumnos deben tener un dominio del vocabulario adecuado con el objetivo de poder expresar sus pensamientos, sentimientos, opiniones y adaptar esas ideas a cada situación. De esta manera, el alumnado aprende a interactuar con otras personas y a dialogar críticamente, lo que favorece a la resolución de conflictos y al desarrollo personal y grupal.

Por otro lado, se desarrollan otras competencias como la *Competencia Digital (CD)*, la *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)*, la *competencia de Aprender a Aprender (AA)*, la *competencia de Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)*, las *Competencias sociales y cívicas (CSC)* y la *competencia de Conciencia y expresiones culturales (CEC)*, a través de la innovación metodológica, “resolviendo situaciones escolares y transfiriéndolas a contextos sociales” (Currículo, p. 2).

Uno de los elementos más significativos de esta materia es la interdisciplinariedad, que se convierte en una herramienta educativa útil para todas las asignaturas. El alumnado aprende a superar el miedo a expresarse y esto a su vez favorece, claramente, a su implicación y progreso en otras disciplinas. Las materias que se trabajan durante estas clases son: Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual, los recursos de éstas se unen con los de Lengua Castellana y Literatura. Esta unión hace posible que los alumnos encuentren nuevas formas de comunicarse, tanto dentro como fuera del aula.

Los contenidos de *Prácticas Comunicativas y Creativas*, están estrechamente vinculados entre sí. La función del docente es crear una propuesta en el aula, en la que los contenidos de la materia estén organizados de manera dinámica, y siempre teniendo en cuenta las necesidades y el ritmo de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Así que,

todos los contenidos están agrupados en un solo bloque que se llama “*Comunicación y Creatividad*”. (Currículo, p. 6)

En conclusión, la metodología y las estrategias didácticas de la materia son flexibles, pero están basadas en elementos tales como: la docencia compartida, la realización de las sesiones en espacios alternativos, la máxima de “aprender haciendo”, el trabajo cooperativo y el compromiso individual y grupal a través de elementos y códigos comunicativos y artísticos, utilizando diversos recursos tecnológicos y manuales. Todos estos factores se deben llevar a cabo en un entorno apto para que los alumnos y alumnas aprendan a dialogar, a convivir y a ser solidarios.

El papel de los docentes es muy importante en la asignatura. Siempre hay dos profesores en el aula cuyo papel consiste en ejercer de facilitadores y guías del alumnado, ayudándolos a ser autónomos, reflexivos, responsables, a resolver problemas, a alcanzar nuevas perspectivas... En este sentido, esta materia se aleja de las metodologías tradicionales en la que los profesores tienen el papel principal, y el alumnado el secundario. Asimismo, el docente debe ser capaz de crear un clima favorable en espacios abiertos o cerrados, facilitando el trabajo cooperativo, y asumiendo nuevas responsabilidades que ayuden al alumnado a:

“desarrollar un alumnado activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, humilde, libre y responsable... Y además, capaz de concienciarse consciente de su potencial creativo y del camino para desarrollarlo a través de experiencias y la búsqueda de ambientes que sensibilicen y aumenten sus percepciones, emociones y pensamientos, que favorezcan el acto comunicativo y expresivo” (Currículo, p. 7)

El resultado que existe a través de materias como esta, es que sea se cree en el aula un clima que posibilite la unión entre los aspectos afectivos y el intelecto. Así, surge un equilibrio entre dichos aspectos y se logra un entorno dinámico y motivador en el que el alumno puede realizar un proceso de aprendizaje, como puede ser aprender una nueva lengua.

6. Descripción y análisis de propuestas

El análisis que voy a llevar a cabo en esta sección del proyecto, está basado en mi experiencia en las Prácticas externas durante los meses de marzo, abril y mayo. Estas

prácticas las realicé en el Instituto de Enseñanza Obligatoria de Secundaria de La Guancha, municipio que está situado al norte de la isla de Tenerife. Actualmente, el instituto cuenta con 1057 alumnos y alumnas que provienen, esencialmente de La Guancha. Sin embargo, se ha convertido en centro de atracción de numeroso alumnado procedente de otros municipios, e incluso de otras islas. Esto se debe a la gran variedad de oferta de determinados ciclos formativos. Se trata de un centro de línea 3, ya que se trata de un instituto que cuenta con tres grupos por cada nivel de secundaria. Por lo tanto, de cada nivel existiría un grupo A, B y C.

He podido asistir a las clases de dos grupos diferentes de la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas, ambos de 1º de la E.S.O. Son grupos numerosos, compuestos por casi treinta alumnos cada uno. En el curso de 1º de la E.S.O., según el currículo oficial, se compartiría la docencia entre los profesores de Lengua Castellana y Literatura y Música, mientras que en 2º de la E.S.O. se compartiría la docencia entre Lengua Castellana y Literatura con Educación Plástica, Visual y Audiovisual. No obstante, estos dos grupos, a pesar de ser ambos de 1º de la E.S.O. se imparten de la siguiente manera: los profesores del grupo de 1ºB son, uno de ellos de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y una profesora de inglés. Mientras que en 1ºA comparten docencia dos profesoras, una de Música, y la otra de inglés. Por este motivo y ya que esta última era la tutora de mis Prácticas en el centro, he podido asistir y observar todas las clases de ambos grupos durante ocho semanas.

Asimismo, y debido a las características de esta materia, participar en las clases de Prácticas Comunicativas y Creativas me ha servido de inspiración para idear un tipo de metodología que puede ser muy positivo para el aprendizaje de segundas lenguas, o para otras asignaturas como el inglés como Primera Lengua Extranjera.

A continuación describiré y analizaré tres de las situaciones de aprendizajes que se realizaron en la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas durante mi estancia en el centro. Se trata de tres propuestas en las que he observado las dinámicas de clase, y en las que también he participado. La primera trata de la creación de una coreografía, la segunda es una propuesta creativa, en la que los propios alumnos van a ser los profesores, y la última consiste en fomentar la lectura.

6.1 Primera situación de aprendizaje

Durante la primera semana de las Prácticas en el Instituto, tanto los profesores como los alumnos y alumnas, estaban dedicando la mayoría de las clases a preparar la Semana Cultural, un evento muy popular en el centro, que se realiza cada cuatro años. Este año, el Departamento de inglés ha acordado trabajar la historia de América en cada curso. Los profesores que imparten la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas, han decidido que van a colaborar con esta iniciativa del Departamento de inglés y van a dedicar las dos horas semanales que les corresponden a crear una coreografía. En cada grupo lo van a abordar de distintas maneras. Por un lado, los alumnos tienen que realizar trabajos en grupos sobre hechos históricos o emblemáticos del país, en la asignatura de inglés. Pero, además, en la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas realizarán coreografías en las que se represente la cultura americana en diferentes épocas. En el caso de 1º de la E.S.O., van a realizar un baile representando la historia de los nativos Americanos. Esta manera de trabajar es una manera muy distinta de enfocar la historia Americana a través del baile y de la música. Se trata de una actividad opcional, los alumnos que decidan no participar en el baile harán una actividad diferente. No obstante, la mayoría de los alumnos se ofrecen voluntariamente a participar en el baile. Mi primera impresión es que lo hacen con mucho entusiasmo y no sienten vergüenza ni timidez en el escenario. Se nota que en esta asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas han trabajado durante todo el curso en actividades enfocadas a que los alumnos superen sus miedos, a hablar o a actuar delante de sus compañeros.

En este caso, la actitud y la motivación son dos factores muy importantes. Los alumnos muestran interés y una actitud muy positiva por realizar esta actividad. A algunos de ellos les gusta bailar y ese es el motivo por el que muestran interés y otros se sienten bien por hacer una actividad diferente en la que puedan moverse e interactuar con el resto de los compañeros. En este caso, se puede decir que la motivación está compuesta por diversos factores, y la gran mayoría actúa de una manera muy buena.

Al mismo tiempo, antes de empezar a preparar la coreografía, los alumnos deben conocer cómo eran los nativos Americanos. Así que, hacen una puesta en común en la que van exponiendo sus conocimientos sobre ellos y también deben mencionar aspectos que sean relevantes para la actividad que van a realizar. Esta introducción a la actividad es una manera de que conozcan la cultura y que a su vez se sientan identificados con ella para poder representar a los nativos Americanos.

Comparando esta actividad con la idea de Williams y Burden (1999), en la que el concepto de motivación se puede dividir en tres fases, se podría decir que la fase inicial estaría representada por la decisión personal de los alumnos de participar o no en el baile. En la segunda fase, son ellos los que deben dedicar un esfuerzo intelectual o físico, ya que deben aprender, ensayar y practicar la coreografía. Para finalmente, alcanzar la meta propuesta, que es la representación del baile durante la Semana Cultural del centro.

A pesar de ser una actividad tan simple como un baile, hay muchos factores involucrados en él. Por un lado existen factores afectivos, ya que deben expresar sus emociones a través de la música. Asimismo, deben conocer algunos aspectos de la cultura que desean representar e identificarse con esta. Y por último, están tratando aspectos sociales, ya que trabajan en equipo y colaboran con sus compañeros, se comunican de una manera adecuada respetando a los demás.

En esta propuesta para la Semana Cultural, además de las materias que forman parte de Prácticas Comunicativas y Creativas, trabajan de manera interdisciplinar con otras asignaturas. En este caso, el profesor de Educación Plástica, Visual y Audiovisual colaboró en esta actividad, ya que durante sus clases, los alumnos de 1º de la E.S.O. elaboraron herramientas similares a la de los nativos en el aula-taller. Así, utilizarían estas herramientas en la representación final. Una de las características de la materia de Prácticas Comunicativas y Creativas es la interdisciplinariedad, ya que profesores de diferentes asignaturas planifican juntos, se coordinan y trabajan en equipo, para tener como resultado una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es muy importante para que las actividades funcionen. Sin embargo, me sorprendió que los profesores no tuvieran ninguna franja horaria destinada a la organización y planificación de la materia. Sería lógico pensar que debido a que esta asignatura es compartida entre dos profesores, hubiera algún momento en el que ambos pudieran trabajar juntos y plantear sus ideas sobre el diseño de las sesiones. Por este motivo, todos los aspectos que deciden juntos, deben planearlos en algún momento que ambos tengan disponible. A pesar de este inconveniente, los docentes se ajustan a su papel, el de promover el interés en los alumnos y presentar situaciones que ellos puedan asumir y dar respuesta.

A esta actividad del baile dedican aproximadamente cuatro sesiones, es decir, dos semanas de clases. Durante estas semanas, los alumnos son, en general, los

responsables de organizarse, de decidir quién representa el papel del protagonista, de concentrarse y mantener silencio cuando están practicando. En resumen, se muestran autónomos, participativos y cooperan entre ellos, ayudándose y respetando las opiniones de los demás. Los profesores resuelven las dudas que puedan tener y plantean ideas con la intención de ayudarlos y guiarlos.

El resultado final de la actividad del baile fue bueno. Aunque algunos de ellos tuvieron problemas con la vestimenta, pero pudieron resolver el problema compartiendo algunas prendas. Se organizaron muy bien, ya que decidieron que los alumnos que mejor se supieran los pasos de la coreografía guiarían a los que podían tener fallos. Así que, por lo general, tuvieron muy buena coordinación. Cuando terminaron la actividad todos estaban muy contentos con los resultados, hicieron un buen trabajo en equipo y su dedicación y motivación les llevó a cumplir la meta que habían propuesto.

En esta situación de aprendizaje se puede observar que la motivación que predomina en los alumnos es intrínseca, ya que el entusiasmo y el grado de compromiso que ponen los alumnos están relacionados con su propia satisfacción personal. La única recompensa que existe es la de realizar el baile, es decir, es la propia actividad en sí misma. En todo momento los profesores explicaron que la propuesta de la coreografía era totalmente voluntaria, ya que los alumnos que no quisieran participar en ella deberían hacer otra actividad, pero su decisión no influiría en la nota. Por lo tanto, no existe ninguna recompensa que provenga de un agente externo.

Así, la motivación que sienten los alumnos que deciden participar en el baile está basada en las necesidades que puedan sentir en ese momento determinado. El proceso motivacional de los alumnos surge a partir de aspectos que les preocupan o les interesan, son los elementos que guían su conducta. Factores relacionados como la necesidad de sentirse integrado y pertenecer a un grupo, de actuar acorde a su identidad personal y de su percepción sobre sí mismos, son claves para la motivación que sienten y que los lleva a actuar de una manera u otra.

En este sentido, es importante analizar algunas variables afectivas como la autoestima y el autoconcepto. Como ya sabemos, ambas juegan un papel fundamental en el éxito de un aprendizaje. En este caso, podemos hacer dos distinciones entre los alumnos. En primer lugar, los alumnos que decidieron participar en la actividad de la coreografía lo hicieron por sus propios intereses. Pero, en esta decisión también se

involucran aspectos como la autoestima o el concepto que tienen los alumnos sobre sí mismos. Probablemente, antes de tomar la decisión, los alumnos analizaron por qué querían participar, basándose en experiencias anteriores, en la visión que tienen sobre el baile, o en la imagen que tienen sobre ellos mismos y sus creencias respecto a la habilidad de bailar. Fui testigo de las actitudes que tomaba cada uno de los alumnos. Algunos muy tímidos se posicionaban al fondo de la clase, tratando de no ser vistos por los demás, y realizando algunos movimientos de manera vergonzosa. Otros, en cambio, querían ser protagonistas y confiaban en sus dotes de baile. El sentimiento que tenían los alumnos de su eficacia en la coreografía era muy influyente en el resultado de esta situación de aprendizaje. A medida que iban practicando, los más tímidos fueron sintiéndose más cómodos, y los profesores también se encargaron de hacer comentarios positivos. Así, se sintieron estos alumnos más valorados, y seguros y por lo tanto, más motivados en la coreografía.

Es muy probable que alguno de los alumnos que participaron en el baile sintiera en un momento determinado ansiedad. Quizás alguno pudo sentirse vulnerable, en una situación, en la que no se sentía cómodo ni seguro. De hecho, se podía percibir contemplando la rigidez de sus movimientos. Sin embargo, esta ansiedad inicial no se convirtió en un obstáculo para participar en la situación de aprendizaje. Teniendo en cuenta que la preocupación y tensión parecía ir desapareciendo, se puede decir que estos alumnos sintieron una ansiedad temporal.

Creo que el tipo de ansiedad que pudieron sentir estos alumnos fue un tipo de ansiedad útil, ya que percibí una actitud muy positiva por parte de todos los participantes. Sintieron temor a bailar en algún momento, pero no se rindieron y practicaron los movimientos con sus compañeros. Fue muy positivo ver cómo se ayudaron entre ellos y repasaban la coreografía. Los que tenían mayor habilidad para bailar compartían trucos y enseñaban movimientos a los que no se sentían tan seguros. Los alumnos tuvieron un comportamiento empático, ya que fueron capaces de percibir y entender las necesidades de sus compañeros.

En segundo lugar, los pocos alumnos que decidieron no participar en el baile se guiaron por influencias internas. Se trataba de cuatro estudiantes que, tal vez si tenían motivos para participar en el baile, como el hecho de sentirse integrados en el grupo, pero finalmente se decidieron a no hacerlo. La actitud que demostraron era de

indiferencia, pero posiblemente, detrás de esa indiferencia existían otros motivos. Por un lado, para llegar a tomar esa decisión, el sentimiento o las emociones que sintieron hacia la situación de aprendizaje debieron ser negativos. Quizás recordaron experiencias anteriores que no fueron satisfactorias, o tenían una opinión negativa sobre el baile. Sin embargo, creo que los factores individuales fueron determinantes. En este caso, los rasgos individuales de la personalidad de estos alumnos tuvieron una influencia negativa en el aula. Sintieron emociones negativas como por ejemplo, el temor a hacer el ridículo, sentirse expuesto, ser evaluado negativamente por parte de otros. Todo ello, debido a la situación de vulnerabilidad e inseguridad en la que se encontraron. La participación en el baile fue nula, con lo cual el rendimiento en estas sesiones se vio afectado. Es muy probable que la ansiedad que sintieron estos alumnos afecte a su rendimiento en otras materias. Su temor a actuar delante de los demás puede convertirse en un rasgo de su carácter y entonces se trata de un tipo de ansiedad perjudicial. La inseguridad que sienten los lleva a sentir preocupación y también a evitar participar en las actividades en las que no se sienten cómodos.

Por lo tanto, se puede decir que estos alumnos estaban inhibidos y decidieron no arriesgarse, por temor al ridículo o a fallar. En la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas han trabajado a través de distintas situaciones de aprendizaje en las que se reducen estas barreras de inhibición, en la que los alumnos puedan actuar libremente y superar sus temores. A pesar de esto, es difícil que todos los alumnos se encuentren en el mismo nivel, y es normal que algunos no se sientan tan seguros ni confiados como otros.

En este punto, entran en juego las variables afectivas de la autoestima y el autoconcepto. De la misma manera que los alumnos que decidieron participar en el baile, los alumnos que no lo hicieron quizá sintieron una necesidad mayor de proteger “ese frágil yo”, como explican Arnold y Brown (2000, p.29). A menudo los alumnos son muy críticos con ellos mismos, y esto conlleva a que tengan un nivel de autoestima bajo. Muchos tienen una percepción negativa sobre algunas de sus habilidades. Estas emociones o sentimientos negativos hacen que los alumnos hayan decidido no involucrarse en la situación de aprendizaje propuesta.

A través de esta situación de aprendizaje se ha trabajado abarcando variables afectivas y cognitivas. El resultado fue lograr un aprendizaje positivo por parte de los

alumnos, que conocieron aspectos sobre los nativos Americanos. Sin embargo, un aspecto que cambiaría de esta situación de aprendizaje es el hecho de no haber dado tanta importancia al aprendizaje en sí mismo, que era conocer la historia de los nativos Americanos. Quizás, en algunas sesiones los profesores dieron más importancia a la coreografía, que al objetivo de la misma. Con todo, se llegaron a cumplir los objetivos principales de la asignatura, puesto que se consiguió crear un entorno dinámico y motivador en el que los alumnos realizaron un proceso de aprendizaje, trabajaron en equipo mejorando la comunicación entre ellos y sus relaciones.

6.2 Segunda situación de aprendizaje

La siguiente situación de aprendizaje que propusieron los profesores de la asignatura consistía en que los alumnos fueran los docentes. En la mayoría de asignaturas el papel principal lo tiene el docente, mientras que el alumnado queda en un segundo plano. No obstante, una de las características de esta materia es hacer que los alumnos sean partícipes y tomen decisiones y que el docente tenga el papel de moderador. Este tipo de actividades hace que los alumnos sean capaces de ponerse en el lugar del otro. A través de técnicas de role-playing se facilita la adquisición de capacidades como la empatía, la perspectiva social y se mejoran las relaciones interpersonales.

Por este motivo, la propuesta consiste en que los alumnos trabajen en grupos de cuatro personas y propongan una actividad a sus compañeros como si ellos fueran los profesores. En esta situación de aprendizaje pude estar presente sólo en el grupo que se imparte con la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual y estuvieron trabajando en ella durante seis sesiones, es decir tres semanas.

En esta materia es esencial que los alumnos trabajen de manera cooperativa y tomen decisiones juntos, como un equipo, respetando las opiniones de los demás. Todo ello favorece las relaciones sociales entre los alumnos, lo que influye claramente en la armonía de la clase. Para que esto ocurra, en esta asignatura los profesores han acordado que los equipos se formarían al azar. El motivo principal de esta decisión es hacer que los alumnos trabajen e interactúen con otros compañeros con los que puede que no hayan tenido oportunidad de hablar, y eso conlleva sacarlos de su zona de confort.

Romper la territorialidad y salir de la zona de confort hace que mejoren las relaciones sociales. Pueden conocerse mejor, ayudarse entre ellos y aportar distintas ideas que beneficien al equipo. Esta manera de trabajar puede ser muy positiva para todos.

Igualmente, si los alumnos sienten interés por el tema en el que van a trabajar se sentirán más motivados, ¿y qué mejor manera de mantener la motivación que permitiendo que ellos decidan qué tema quieren tratar? De esta manera, los alumnos serán capaces de entender cuáles son sus motivaciones y cómo influyen en la toma de decisiones.

Inicialmente, los profesores les dan instrucciones en las que les explican paso a paso cómo deben realizar la actividad. Deben tener en cuenta que todos los alumnos de la clase deben participar en ella, también debe ser una en la que demuestren a sus compañeros algo de sí mismos, como alguna afición. También deben pensar en que tiene que ser una propuesta que llame la atención a sus compañeros, en la que ellos se sientan involucrados, pero que también aprendan algo nuevo. Otro aspecto que deben tener en cuenta es la importancia del reciclaje o de la reutilización. Es decir, si con la propuesta que han elegido van a necesitar algún tipo de material, debe ser algo que sus compañeros puedan conseguir con facilidad, como algo reutilizable que puedan traer de casa. Asimismo, los profesores les sugieren que calculen cuánto tiempo van a necesitar, cuál va a ser el papel de cada miembro del equipo, cuál es la finalidad de la actividad y cómo van a llevarla a cabo. Todos estos detalles son muy importantes porque al final de cada propuesta, los profesores van a pedir a los alumnos que han presentado la idea, que expongan cuáles han sido los aspectos positivos, los negativos y cómo podrían mejorarlos. También les explican a los alumnos que al final de cada propuesta, sus compañeros darán su opinión, valorando los aspectos que más les han gustado.

También les indican que si creen que puede beneficiar a sus compañeros o a la actividad, pueden realizar la propuesta fuera del aula. Realizar actividades fuera de la clase influye positivamente las dinámicas de las clases. Desde mi punto de vista, los alumnos pueden comunicarse mucho mejor cuando pueden realizar actividades al aire libre y no tienen que estar sentados con un libro de texto delante.

Una vez que los profesores les describen los objetivos y las normas, los alumnos se colocan en grupos y comienzan a plantear sus posibles propuestas. Entre ellos, deben contar por qué han elegido una actividad y describir, de manera general, en qué

consiste. Cuando los cuatro hayan explicado sus propuestas y motivos al resto de los compañeros, deben hacer una lista teniendo en cuenta los aspectos positivos y negativos de cada una de ellas. Finalmente, decidirán, en equipo, cuál es la mejor propuesta entre las cuatro que ha elegido cada uno, para finalmente, plantearla a todos sus compañeros.

A partir de aquí, los profesores les dan cierta autonomía para que busquen la información o los recursos que necesitan para poder llevar a cabo la actividad. Son ellos los que deben tomar las decisiones más importantes, y ponerse de acuerdo. La planificación es muy importante, así que los profesores sirven de guías y plantean algunas opciones que pueden ayudarlos en esta parte del proceso.

Para que busquen información sobre la actividad que ya han elegido, los profesores también les proporcionan los recursos que necesitan. En este caso, algunas sesiones se realizaron en el aula Medusa, en la Biblioteca y en el aula-taller del centro. Los docentes tratan de facilitar el proceso, pero no se involucran en ninguna de las decisiones de los equipos.

Algunas de las propuestas que más me llamaron la atención fueron: sesiones de *origami* o papiroflexia, clase de yoga, o creación de *cupcakes*. En la sesión de papiroflexia el equipo que realizó la actividad se encargó de llevar papeles reciclados. También se encargaron de elegir las figuras de papel que realizarían y los cuatro miembros del equipo iban creándolas y mostrando paso a paso. Uno de ellos explicaba las instrucciones y los demás ayudaban a sus compañeros. Al principio los cuatro se quedaron delante de la toda la clase, pero vieron que era un poco difícil ayudar desde allí y se creó cierto revuelo entre ellos. Entonces, una de las profesoras decidió intervenir para sugerirles que se fueran moviendo por toda el aula, eso facilitaría las explicaciones y habría un acercamiento entre “profesores” y alumnos.

En el caso de la clase de yoga, fue un poco diferente. El equipo decidió utilizar el patio para hacer yoga al aire libre. La idea de hacer yoga fue de una alumna que estaba aprendiendo y quería compartirlo con el resto, a los demás les pareció la mejor opción. Buscaron los beneficios que podría aportar y practicaron las posturas antes de presentar la actividad. En este caso, los cuatro se situaron delante de sus compañeros para servirles de guía. Al principio costó un poco que mantuvieran silencio, pero más tarde se fueron involucrando en la clase. Los profesores no intervinieron en ningún momento, y al igual que en las demás propuestas, participaron como si fueran un

alumno más. Al final de la sesión, el equipo explicó, por turnos, cuáles eran los beneficios del yoga.

La siguiente actividad, de hacer *cupcakes*, fue un poco más compleja. El equipo decidió que eso era lo que querían hacer, y a pesar de que los profesores les advirtieron, ya que era un poco complicado, decidieron que ellos mismos llevarían las magdalenas y en clase todos harían la preparación de una crema de mantequilla para que cada uno decorara su *cupcake* como quisiera. Sorprendentemente, los alumnos que plantearon la idea se encargaron de llevar de casa todo lo que necesitaban y aunque no podían hacerlo todos a la vez, formaron distintos turnos y algunos iban mirando, mientras otros hacían la mezcla. Por lo general el resultado fue bueno. Como ya sabemos, esta materia consiste en profundizar en la creatividad y sensaciones del alumnado, y una idea muy atractiva es hacerlo a través de la cocina.

Uno de los objetivos de esta situación de aprendizaje consiste en crear en el aula un clima de confianza y participación, intentando que los alumnos sean capaces de posicionarse en el lugar del docente. Además, pueden mostrar a sus compañeros sus propios intereses y aficiones y hacerlos partícipes.

Al final de cada propuesta, los integrantes del equipo reflexionaban sobre sus propuestas. Los profesores les hacían preguntas para que ellos llegaran a la conclusión de cuáles habían sido los aspectos positivos, pero también los negativos. Después de esto, se creaban debates en los que los demás alumnos valoraban las actividades, decían qué les había aportado a cada uno y reflexionaban acerca del hecho de tener el papel del profesor. Uno de los aspectos negativos que mencionaron todos los alumnos fue que encontraron realmente difícil conseguir que todos los alumnos estuvieran en silencio escuchando la explicación. Mientras que el aspecto positivo que más destacaron fue que todos participaron con muchas ganas en todas las actividades. Realmente fue así. Daba igual el tema que abordaran, cada día llegaban con grandes expectativas y con curiosidad por saber qué iban a hacer durante las sesiones. Eso fue, sin duda, lo que los mantuvo motivados e involucrados.

En la motivación de los alumnos son muy importantes las expectativas que tengan referentes a los contenidos, al contexto de aprendizaje, a la metodología, al profesor o incluso referentes a sí mismos. Al tratarse de temas que ellos mismos escogieron, encuentran satisfacción al tratarse de aspectos basados en sus propias

experiencias. De esta forma, le encuentran utilidad al contenido tanto como para la vida real, o para aspectos personales como su propio desarrollo personal o cognitivo. En este caso, todos los alumnos del grupo participaron en la situación de aprendizaje.

Evidentemente, para el alumnado es mucho más motivador el hecho de ser partícipes en cada propuesta, e incluso los guías en el aprendizaje de sus compañeros. Por otra parte, la interacción con los compañeros es muy influyente. Así, los alumnos generan expectativas positivas respecto al docente y lo valoran, que en este caso son sus compañeros. También son muy importantes las expectativas sobre sí mismos, ya que se les plantean retos o actividades, poniendo a prueba sus capacidades. Y no sólo eso, sino que tienen un grado de responsabilidad muy grande a la hora de planificar la actividad que quieren proponer.

En cada situación de aprendizaje de la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas, los profesores se encargan de plantear a los alumnos una meta u objetivo, aunque, algunos de estos objetivos pueden parecer más interesantes para unos que para otros. En este caso, los alumnos deben tomar decisiones para conseguir llegar a la meta, pero también necesitan involucrarse y esforzarse para conseguirlo. La motivación durante este proceso es fundamental para que los alumnos participen y mantengan su grado de esfuerzo en la materia.

Por este motivo, a los profesores se les ocurrió que ellos iban a decidir qué querían aprender y cómo lo iban a hacer. Esta idea está muy relacionada con el aprendizaje constructivista del alumno. Pues, son los alumnos los que dan un sentido personal a su aprendizaje. Deben decidir qué quieren enseñar a sus compañeros, basándose en sus gustos, experiencias personales o aficiones. Influenciados por estos elementos de su entorno o personales, se sitúan en el centro de un proceso de aprendizaje y pueden dar su visión personal a las situaciones que plantean.

Por otro lado, la situación de aprendizaje también puede relacionarse con la psicología educativa humanística, ya que el mundo interior del alumno, sus emociones y sentimientos sirven de base para crear distintos aprendizajes en el aula.

En cuanto a los factores afectivos implicados en esta situación de aprendizaje podemos concluir que la personalidad de los alumnos es un aspecto muy relevante en esta situación de aprendizaje. Es muy probable que cada uno escoja una actividad o

propuesta con la que se sienta cómodo, que le parezca interesante e incluso que defina su forma de ser o de actuar. En este momento de la situación de aprendizaje, cuando cada miembro de un equipo tiene que presentar su propuesta a sus tres compañeros, explicando los motivos, podemos observar que cada uno se ha visto influenciado por su manera de ser. Cada adolescente va creando su propia identidad y la percepción que tienen sobre sí mismos. A través del lenguaje, expresan sus creencias y comparten la visión que tienen sobre temas concretos. Aquí, la autoestima también es importante, porque hay alumnos que les cuesta más definir cuáles son sus habilidades o si son eficaces en algo.

Los docentes por su parte, muestran mucho interés por conocer las ideas de sus alumnos, les hacen preguntas y los hacen sentir cómodos y valorados. Las estructuras sociales que rodean al alumno, tanto las interacciones entre profesor-alumno, como alumno-alumno, influyen mucho en el sentido de identidad del alumno. He observado que los alumnos de 1º de la E.S.O., estando en un punto intermedio entre la niñez y la adolescencia, comienzan a sentir una necesidad de pertenencia a un grupo. De hecho, algunos se cohiben más que otros, por temor a ser juzgados o por miedo de no encajar en el grupo de iguales.

No obstante, en esta situación de aprendizaje se pretende que los alumnos desarrollen la empatía, entiendan a sus compañeros y respeten su identidad. En la parte inicial de la propuesta, todos los alumnos deben expresar sus ideas y sentimientos a sus compañeros, por lo que se crea una identificación con la otra persona. Se puede ver que muchos de ellos comparten aficiones, intercambian ideas y mejoran sus relaciones, con lo cual existe armonía en el aula.

Desde mi punto de vista, esta situación de aprendizaje es positiva en muchos aspectos como los que ya hemos visto. No obstante, creo que el papel de los profesores en este caso se redujo a ser el de meros espectadores, ya que en algunos momentos los alumnos no sabían cuáles eran los objetivos de aprendizaje. Simplemente, se centraban en la idea de que ellos interpretaban el papel de profesores. Si los profesores hubieran establecido algún tema concreto, tal vez en uno en el que los alumnos investigarán y tuvieran que ofrecer a sus compañeros distintos puntos de vista, hubieran participado en un proceso de aprendizaje más completo.

6.3 Tercera situación de aprendizaje

La tercera situación de aprendizaje que se llevó a cabo durante mi estancia en el I.E.S. La Guancha consiste en una actividad en la que los alumnos deben fomentar la lectura a través de un vídeo que ellos mismos grabarán. En este caso, pude ver esta situación de aprendizaje en los dos grupos de 1º de la E.S.O. en los que imparte mi tutora de Prácticas en el centro. Es decir, en uno de ellos la docencia era compartida con la materia de Música, y en el otro grupo, con Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Como ya mencioné anteriormente, el hecho de que en 1º de la E.S.O. se imparta con la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual es algo excepcional, debido a necesidades docentes del centro. Según el currículo oficial de la asignatura, en 1º de la E.S.O. se comparte docencia con la asignatura de Música.

Como introducción a esta actividad, se crea un debate en una sesión de clase en la que los profesores presentan el tema de la lectura. Hablan sobre la importancia que tiene en las personas, especialmente en adolescentes. Muchos de los alumnos expresan sus opiniones y lo relacionan con sus propias experiencias. Hablan de libros que se han leído, de sus hábitos de lectura y reflexionan sobre el tema planteado. Posteriormente, los profesores presentan un corto en el que se puede apreciar cómo la lectura nos transporta a otros lugares. En este momento, los alumnos son capaces de compartir con sus compañeros sus ideas, emociones o sentimientos. Así, también es importante el conocimiento que tienen sobre sí mismos, qué es lo que les caracteriza y cuáles son sus gustos.

De nuevo, la clase se organiza en grupos de cuatro personas. En este caso, la manera de organizar los grupos es diferente. Ahora, son los profesores los que deciden cómo se crean los equipos. La intención que tienen es, fundamentalmente, conseguir que trabajen de manera cooperativa y que los grupos sean equilibrados. Teniendo en cuenta las diferencias entre los distintos alumnos, juntos formarán un equipo más completo. Los profesores basaron esta organización principalmente en el rendimiento académico de cada uno, con la intención de que pudieran ayudarse mutuamente. También tuvieron en cuenta que los equipos fueran diferentes a los grupos que normalmente eligen ellos mismos, sacándolos así de su zona de confort. El propósito es que trabajen con compañeros con los que no han trabajado antes, y que mejoren sus relaciones sociales.

Una vez que los equipos estén formados deben comenzar a trabajar juntos. Una de las actividades iniciales es acercarlos a la lectura. Cada equipo tendrá una serie de citas que pertenecen a distintos autores. Los miembros del grupo deben averiguar a quién pertenece cada una de ellas y además deben conocer información sobre el autor/la autora. Para ello, los profesores deciden impartir la clase en el aula Medusa. Cuando hayan finalizado con las citas, expondrán la información del autor o de la cita que creen relevante al resto de sus compañeros. Después, los profesores los animan a reflexionar sobre las citas que les han sido asignadas.

Otra parte de esta situación de aprendizaje se basa en conocer algunos aspectos muy básicos sobre cine. Dado que en el primer trimestre han trabajado en situaciones de aprendizaje en la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas en las que ellos mismos han tenido que rodar pequeñas obras de teatro o cortos y todos conocen algunas nociones básicas para realizar un vídeo. Los profesores les explican que primero deberían escribir una especie de guión que se ajuste al objetivo de la actividad. Deben convencer a sus compañeros de que leer es muy importante y beneficioso para las personas. A partir de este momento, los profesores les dan cierta autonomía para que decidan en qué va a consistir el spot.

Para ello, trabajan en equipo y deben tomar las decisiones que crean adecuadas. Se fomentan las relaciones interpersonales, ya que muchos de ellos no habían trabajado juntos nunca. Los profesores, como en las otras situaciones, tiene el papel de guía y facilitador del aprendizaje.

Es muy importante que todo lo que tengan que hacer para la actividad deben hacerlo en el horario de la materia. Por ello, los profesores los ayudan a conseguir los materiales que necesitan para realizar el corto, o los incitan a utilizar los espacios comunes del centro, como los jardines y patios. El hecho de poder salir fuera del aula, siempre y cuando respeten las normas, como no correr, o no hacer demasiado ruido en los pasillos, mejora mucho la actitud de los alumnos y parecen estar más entusiasmados.

Desde mi punto de vista, los resultados no fueron tan originales como en la situación de aprendizaje anterior. La mayoría de ellos presentó vídeos en los que se demostraba que los adolescentes no prestan la atención que deberían a la lecturas, sino que dedican la mayoría de su tiempo a sus móviles. Como actividad final de la situación

de aprendizaje, los profesores crean un debate en el que los alumnos explican el significado de sus vídeos. Después de reflexionar y expresar sus ideas, casi todos coinciden en que en la vida real no leen tanto como deberían, a pesar de saber que leer podría cambiar muchos aspectos de sus vidas.

A través de estos pequeños debates que crearon los profesores, los alumnos pueden expresar sus ideas y opiniones sobre la lectura. Además, los alumnos que sienten fascinación por los libros explican a sus compañeros por qué es así. Cuando uno de ellos le describe al resto cómo se siente cuando lee, es capaz de transmitirle sus emociones. Como sabemos, en esta materia las relaciones que existen entre alumnos y entre alumnos y profesores están fundamentadas por las emociones. De ahí se fomentan las capacidades de empatía y de escucha que contribuyen a las habilidades socio-emocionales. Al fin y al cabo, la empatía consiste en sentirse identificado con algo o alguien, compartir sus sentimientos.

Los profesores utilizan estrategias motivacionales de interacción positiva con el alumnado, son una figura de apoyo en cualquier situación, les prestan atención y están disponibles. Además, el alumnado valora que los docentes hagan atractivas las actividades y que incluyan algún elemento de novedad. Asimismo, los profesores muestran mucho entusiasmo con todas las actividades. Todas son importantes para los alumnos, tanto a nivel académico como en su vida real.

Durante esta situación de aprendizaje pude observar que algunos de los alumnos tenían mucho interés en esta propuesta, ya que la lectura formaba parte de su vida diaria y disfrutaban leyendo. Lo cierto es que esta era la realidad de unos pocos, la gran mayoría de ellos no se mostró tan implicada en la situación de aprendizaje. Quizás, les llamó más la atención el hecho de tener que grabar un corto, que tener que suscitar interés entre sus compañeros por un tema que a ellos mismos no les resultaba atractivo.

Es lógico que los alumnos participen en situaciones en las que no sientan una gran motivación al principio. No obstante, lo importante es saber cómo llamar su atención, incluso con un tema con el que no se sientan muy entusiasmados.

De la misma manera que en la segunda situación de aprendizaje, los profesores hicieron posible que los alumnos estuvieran muy implicados en la toma de decisiones de su propio aprendizaje. El hecho de que cada equipo pudiera hacer la creación del corto a

su manera aumentó su grado de motivación, se sintieron responsables e involucrados. De nuevo aquí, los alumnos se sitúan en el centro de su aprendizaje, en equipo toman decisiones y le dan un sentido personal a la propuesta con la que deben fomentar la lectura.

Los factores afectivos implicados son muy similares a los de la situación de aprendizaje anterior. La forma de ser de los alumnos, y sobre todo la forma de pensar y actitudes que tienen hacia la lectura son muy importantes con respecto al grado de esfuerzo que ponen en la situación de aprendizaje. De hecho, si el alumno no se siente identificado con el tema propuesto, o duda de su capacidad lectora, se puede producir cierto grado de ansiedad. El concepto que tengan sobre sí mismos y sobre sus habilidades en aspectos concretos, puede afectar negativamente a su participación en la situación de aprendizaje. Tal vez por este motivo, su actitud era diferente, muchos no se sentían tan cómodos y los resultados no fueron tan positivos como anteriormente.

A pesar de esto, la parte en la que debían grabar un corto mantuvo su interés en la propuesta. Ninguno de ellos parecía sentirse inhibido a la hora de actuar frente a las cámaras de sus móviles. No parecían tener pudor en actuar delante de sus compañeros, ensayaron para las grabaciones una y otra vez, con la intención de corregir sus fallos y mejorar el resultado.

Por otro lado, las interacciones entre los alumnos y también con los profesores también influyen en la manera de actuar de los alumnos. Es cierto que el papel de los profesores consistía en guiar y facilitar el proceso de aprendizaje. No obstante, creo que los alumnos pudieron haber notado lo mismo que yo sentí en ese momento. La situación de aprendizaje era muy similar a la anterior, ellos debían crear una situación creativa, solo que en este caso el tema era el mismo para todos los equipos. En mi opinión, se trata de una situación de aprendizaje poco elaborada por parte de los profesores, en algunos momentos el tema parecía demasiado abierto y puede que los alumnos se sintieran algo desorientados. De ahí, que el resultado fuera muy similar en todos los equipos.

7. Conclusiones

Durante el análisis y profundización en las cuestiones afectivas; desde los factores internos del alumno, hasta los factores de relación, se ha podido concluir que son aspectos que cada vez más van obteniendo relevancia en el ámbito educativo. Se ha podido hacer un reconocimiento de todos ellos y del papel fundamental que tienen sobre los alumnos y sobre su desarrollo cognitivo y emocional.

También hemos podido observar cómo cada alumno es distinto al resto. Así, con sus propias características, aporta al proceso de aprendizaje un conjunto de atributos personales, dándole un sentido personal a cada situación que se le plantea en el aula. Es por este motivo, que los docentes deben tener en cuenta las diferencias de cada alumno, para que todos puedan realizar y participar en las situaciones de aprendizaje. Lo hemos podido comprobar con las diferentes propuestas creativas que creó cada equipo en la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas.

Asimismo, destacamos el papel del docente, ya que en este tipo de aprendizaje constructivista, debe ayudar a sus alumnos, servirles de guía, al mismo tiempo que mantener su grado de motivación y hacerlos conscientes de sus capacidades, para que puedan crear su propia identidad y desarrollar una autoestima positiva.

La autoestima y el autoconcepto ejercen una gran influencia sobre la manera en la que actúan los alumnos, tanto dentro como fuera del aula. Si los alumnos se sienten valorados y tienen un autoconcepto positivo sobre sí mismos mostrarán una actitud positiva con respecto a cualquier situación de aprendizaje. De ahí, que los profesores de la materia Prácticas Comunicativas y Creativas traten de darles un mayor grado de responsabilidad a los alumnos, de que sientan que pueden controlar lo que están haciendo y sean capaces de tomar las decisiones por sí mismos.

Con todo ello, tras de haber profundizado en todos estos aspectos, también ha quedado demostrado que los profesores tratan de atender las variables afectivas imprescindibles en cada proceso de aprendizaje. Pero, muchas veces este componente afectivo queda totalmente a cargo de los docentes, que pueden caer en la rutina, como hemos visto con la similitud entre la segunda y tercera situación de aprendizaje, o queda a expensas de la improvisación. Esto puede parecer comprensible, debido a que los

profesores de la asignatura carecen de espacio en sus horarios lectivos, para poder coordinarse y planificar los aspectos de la materia.

A pesar de esto, los profesores tratan de mantener el entusiasmo en sus clases, intentando conocer las necesidades de los alumnos. Puedo decir, que uno de los aspectos más positivos que he podido presenciar en las sesiones de Prácticas Comunicativas y Creativas, es la relación que existe entre los alumnos y los profesores. Es cierto, que los docentes han prestado bastante atención hacia la importancia del trabajo cooperativo y a mejorar la relación que existe entre los propios alumnos. Pero, el grado de confianza que existía entre profesores-alumnos es uno de los elementos más positivos. Los alumnos sabían que podían contar con los profesores. Tal vez debido a las características de la materia, o a las de los propios alumnos o docentes, existía una relación cercana en la que ambos parecían conectar bastante bien.

Se podría decir entonces, que el aspecto fundamental en un aula son los sentimientos, las emociones, y la capacidad de comprender qué siente, o cómo se sienten las personas que forman esta pequeña comunidad.

8. Bibliografía

Alcaraz, V., y Gumá, E. (2001). *Texto de neurociencias cognitivas*. México: El Manual Moderno.

Alcón, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

Arnold, J. (2000). (ed). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Trad. Alejandro Valero. Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, J. y Brown, H.D. 2000. "Introducción. Mapa del Terreno". En Arnold, J. (2000). (ed). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. 19-47.

Barrena, S. (2007). *La razón creativa. Crecimiento y finalidad del ser humano según C. S. Peirce*. Madrid: Ediciones Rialp.

Boletín Oficial de Canarias núm. 136. (Viernes 15 de julio de 2016) *Prácticas Comunicativas y Creativas*. Gobierno de Canarias: 19314-19333.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco. Recuperado el 08 de agosto de 2017 en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Díez, E. (2009). *Globalización y Educación Crítica*. Venezuela: Ediciones Desde Abajo.

Dörnyei, Z. "Motivation and Motivating in the Foreign Language." *The Modern Language Journal*. 1994: 273-284.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation. Applied Linguistics in Action*. Harlow: Pearson Education Limited.

Dörnyei, Z. (2007). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. (Trad. H. Álvarez.) Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Great Britain: Pearson Education Limited.

Esquivias, M., (31 de enero, 2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 17. Recuperado el 27 de julio de 2017, de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf

Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Language Learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Londres: Bloomsbury Publishing.

Hilgard, E., Atkinson, R., y Atkinson, R. (1979). *Introduction to Psychology*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.

Honka, J. 2001. "Teacher/Learner Metacommunication: Reversing Roles for Learning". In Karlsson, L., Kjisik, F. y Nordlund, J. (ed). (2000). *All together now*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre. 116-121.

Karlsson, L., Kjisik, F. y Nordlund, J. (ed). (2000). *All together now*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre.

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Trad. Caridad Clemente. Madrid: Díaz de Santos.

Mercer, S., Ryan, S. y Williams, M. (ed). (2012). *Psychology for Language Learning. Insights from Research, Theory and Practice*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.

Núñez, C. (2014). *Creatividad: El Aura del Futuro*. Argentina: Universidad Nacional de San Juan.

Oxford, R. 2000. "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas". En Arnold, J. (2000). (ed). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. 77-86.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.). Consultado en <http://dle.rae.es/?id=EmzYXHW>

Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.

Robinson, K. (13 de julio, 2016). *El país semanal*. Recuperado el 23 de julio de 2017, de <http://elpaissemanal.elpais.com/documentos/ken-robinson/>

Williams, M., y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Trad. Alejandro Valero. Cambridge: Cambridge University Press.