

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO RECIFE

EDSON DA SILVA ASSIS NETO

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS MOTIVACIONALES PARA REDUCIR
APRENSIÓN COMUNICATIVA EN LOS NIVELES INICIALES DE ELE**

RECIFE - PE

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO RECIFE

EDSON DA SILVA ASSIS NETO

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS MOTIVACIONALES PARA REDUCIR
APRENSIÓN COMUNICATIVA EN LOS NIVELES INICIALES DE ELE**

Trabajo de fin de grado referente al curso de Licenciatura en Letras - Español, del Centro de Artes e Comunicação, por la Universidad Federal de Pernambuco como requisito para la conclusión del Curso de Letras - Español.

Orientador: Camila da Silva Lucena

RECIFE - PE

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Neto, Edson da Silva Assis.

Estratégias didáticas motivacionais para reducir aprensión comunicativa en los niveles iniciales de ELE/ Edson da Silva Assis Neto. - Recife, 2024.

5p, tab.

Orientador(a): Camila da Silva Lucena

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura, 2024. Inclui referências.

1. Aprensión comunicativa. 2. Estratégias motivacionais. I. Lucena, Camila da Silva. (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a todos los profesores, tanto en formación como en ejercicio, que cada día luchan con dedicación para mejorar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, convirtiendo la educación en una herramienta transformadora.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de fin de grado es el resultado de años de esfuerzo, dedicación y crecimiento personal. En primer lugar, quiero agradecerme a mí mismo, no desde el egoísmo, sino desde el reconocimiento de mi propia lucha. A lo largo de estos años, he enfrentado desafíos personales, incluyendo la ansiedad, que no siempre fueron fáciles de superar. Sin embargo, he perseverado, y hoy puedo celebrar el haber llegado hasta aquí.

A mis queridos amigos, quienes me acompañaron en este proceso, les expreso mi más sincero agradecimiento. Siempre estuvieron a mi lado, brindándome su apoyo incondicional y motivándome a seguir adelante. En especial, a Paulo Henrique, quien estuvo conmigo desde el principio hasta el final de este camino. Tu fe en mí, incluso cuando yo mismo dudaba, me hizo creer que era capaz de lograrlo. Te agradezco profundamente por la amistad, el amor y el apoyo que siempre me has dado. Sin ti, este logro no habría sido posible.

También quiero agradecer a los profesores que tuve a lo largo de mi formación. Su enseñanza me ayudó a desarrollar una visión crítica y política sobre la educación y la enseñanza del español, y a entender la importancia de la interculturalidad y de nuestra identidad latinoamericana. Agradezco en especial a Imara, Fabiele, Rafael y, muy especialmente, a la profesora Dayane, por haberme acogido en su grupo de investigación. Gracias a ustedes, pude crecer como investigador, y fue en ese espacio donde surgió este trabajo de fin de grado sobre la ansiedad.

A todos, mi gratitud eterna por haber sido parte de este jornada.

“Tenho quebrado copos
é o que tenho feito
raramente me machuco embora uma vez sim
uma vez quebrei um copo com as mãos era
frágil demais foi o que pensei
era feito para quebrar-se foi o que
pensei e não: eu fui feita para quebrar
(...)
tenho quebrado copos
para isso parece deram-me mãos
tenho depois encontrado
cacos que não recolhi
e que identifico por um brilho súbito
no chão da cozinha de manhã
tenho andado com cuidado
com os olhos no chão
à procura de algo que brilhe
e tenho quebrado copos
é o que tenho feito”

(Ana Martins Marques)

RESUMEN

Este trabajo de fin de grado analiza la influencia de la ansiedad en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), con especial énfasis en la interacción oral. A partir de una revisión teórica sobre la ansiedad idiomática, definida como la aprehensión que experimentan los estudiantes al usar una segunda lengua en la que no se sienten seguros, se exploran sus efectos negativos en la comunicación y motivación de los estudiantes. El trabajo propone estrategias didácticas motivacionales para mitigar la ansiedad y fomentar un entorno de aprendizaje más positivo. Además, se examina cómo la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, puede actuar como un contrapeso frente a la ansiedad, promoviendo una participación más activa y efectiva en el aprendizaje del español. Las propuestas están dirigidas principalmente a estudiantes de nivel inicial A2, según el Marco Común Europeo de Referencia, y buscan mejorar la competencia oral y la disposición a comunicarse en el aula.

Palabras clave: Aprehensión comunicativa; motivación; estrategias didácticas.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso analisa a influência da ansiedade no processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE), com especial ênfase na interação oral. A partir de uma revisão teórica sobre a ansiedade linguística, definida como a apreensão que os alunos experimentam ao usar uma segunda língua na qual não se sentem seguros, exploram-se seus efeitos negativos na comunicação e na motivação dos estudantes. O trabalho propõe estratégias didáticas motivacionais para mitigar a ansiedade e promover um ambiente de aprendizagem mais positivo. Além disso, examina-se como a motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, pode atuar como um contraponto à ansiedade, promovendo uma participação mais ativa e eficaz na aprendizagem do espanhol. As propostas são direcionadas principalmente a alunos de nível inicial A2, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência, e buscam melhorar a competência oral e a disposição para se comunicar em sala de aula.

Palavras-chave: Apreensão comunicativa; motivação; estratégias didáticas.

LISTA DE SIGLAS

AC Aprensión Comunicativa DC

Disposición a Comunicarse

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. JUSTIFICATIVA.....	13
3. OBJETIVOS	14
4. METODOLOGIA	14
5. REFERENCIAL TEÓRICO	15
5.1 El impacto de la ansiedad en el aprendizaje de una LE.....	15
5.2 Ansiedad Idiomática	17
5.3 Aprensión Comunicativa	18
5.3.1 Los tipos de aprensión comunicativa	21
6. COMPETENCIA COMUNICATIVA	23
7. DISPOSICIÓN A COMUNICARSE	25
8. ¿CÓMO LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS MOTIVAN A LOS ESTUDIANTES A COMUNICARSE MEJOR?	29
8.1 Las estrategias motivacionales.....	
32 8.2 La motivación en el aprendizaje de una LE.....	
33 8.2.1 Tipos de motivación: intrínseca y extrínseca.....	35
9. ¿CÓMO FUNCIONAN LAS ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS MOTIVACIONALES EN EL APRENDIZAJE?.....	38
10. PROPUESTA DIDÁCTICA	41
11. CONSIDERACIONES FINALES	
54 12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

1. Introducción

Al reflexionar sobre las posibles temáticas para escribir este trabajo, una amalgama de interrogantes surgían en el tejido de mis pensamientos. Con la determinación de explorar y abordar la ansiedad en el marco del aprendizaje de una lengua extranjera, opté por este camino de estudio, inducido por la comprensión cabal de las fragilidades que tales circunstancias conllevan. En mi travesía como estudiante de la lengua española, atesoro una vivencia que me permite atestiguar las complejidades que emergen al interactuar con la mencionada lengua extranjera.

La enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera es un proceso complejo que implica el desarrollo de habilidades de comunicación, especialmente la interacción oral, que es fundamental para que los estudiantes puedan comunicarse de manera efectiva. Paradójicamente, es en este ámbito crucial donde la ansiedad ejerce su mayor impacto. Esta emoción negativa se erige como un componente central que influye de manera notable en el desenvolvimiento global en el aula. En particular, la ansiedad idiomática se manifiesta de manera específica en el ámbito de la comunicación oral, siendo definida como "la aprehensión experimentada cuando se requiere el uso de una segunda lengua extranjera en la que el individuo no se siente completamente seguro en su capacidad comunicativa" (MacIntyre, 1999). Este fenómeno no solo subraya la complejidad emocional del aprendizaje de una lengua extranjera, sino que también señala una barrera concreta que puede limitar la expresión efectiva y la participación activa de los estudiantes en situaciones comunicativas en español. En consecuencia, abordar de manera efectiva esta ansiedad específica se presenta como un imperativo pedagógico para facilitar un aprendizaje más fluido y una comunicación oral más segura en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera.

Con esto, el presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel que desempeña la ansiedad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y cómo esta puede influir en la adquisición y uso del nuevo idioma. Desde esta perspectiva, se busca proponer una serie de estrategias motivacionales que puedan contribuir a mitigar los efectos negativos de la aprensión comunicativa en el aprendizaje. Estas estrategias están orientadas a reducir los niveles de ansiedad, facilitando un entorno más propicio para el desarrollo de la competencia lingüística y promoviendo una experiencia de aprendizaje más efectiva y significativa.

Además de eso, la ansiedad, como factor intrínseco en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, va más allá de ser simplemente una experiencia emocional. Su impacto se extiende a la esfera motivacional de los estudiantes, generando una disminución significativa en su impulso para continuar con sus estudios y participar activamente en la interacción con el idioma extranjero. En este sentido, la ansiedad no solo se manifiesta como un obstáculo emocional, sino también como un inhibidor que afecta directamente la disposición y la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de una lengua extranjera.

Cuando amalgamamos en el entorno educativo las dimensiones cognitiva y afectiva, brindamos un respaldo sustancial a los estudiantes en su proceso de adquisición de una segunda lengua. Damasio (1994, p. 23), a lo largo de extensos años de trabajo clínico y experimental, ha corroborado que las emociones constituyen una parte intrínseca de la razón. Su investigación señala que "la carencia de emociones pone en peligro nuestra capacidad racional, enfatizando que algunos aspectos del proceso de las emociones y de los sentimientos resultan indispensables para la racionalidad".

Le Doux (1996, p.39), destacado investigador en el ámbito de la neurología, insiste en que ha llegado el momento de "reconciliar la cognición y la emoción en la mente" Afirmaciones como "la mente sin emociones no es mente" resaltan la interconexión crucial entre el pensamiento y las experiencias emocionales.

Al abordar la dimensión afectiva de los alumnos, es imperativo no solo abocarse a la resolución de problemas derivados de las emociones negativas, sino también a fomentar y utilizar emociones más positivas y facilitadoras. Entre los elementos considerados más relevantes en la enseñanza de una lengua extranjera se destaca la motivación.

Sin un nivel adecuado de motivación, el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera se enfrentaría a obstáculos significativos, llegando incluso a ser altamente dificultoso o prácticamente imposible. La motivación, en este contexto, emerge como un motor crucial que impulsa el interés y el compromiso del estudiante en el proceso educativo.

En el contexto del desafío que plantea la ansiedad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, resulta esencial explorar estrategias que no sólo aborden este obstáculo emocional, sino que también fortalezcan la motivación del estudiante. Uno de los enfoques clave radica en comprender cómo la motivación puede actuar como un contrapeso efectivo frente a la ansiedad idiomática, un factor afectivo negativo que ejerce una influencia significativa en la adquisición de una lengua extranjera. Al promover y cultivar la motivación

intrínseca y extrínseca en los alumnos, se puede crear un entorno propicio para contrarrestar los efectos perjudiciales de la ansiedad, permitiendo así un aprendizaje más efectivo y una interacción más fluida con la lengua extranjera. En este sentido, explorar la interrelación entre la motivación y la ansiedad idiomática arroja luz sobre un enfoque integral para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

El modelo de motivación, intrínseca y extrínseca, que vincula la motivación intrínseca directamente con conceptos como la competencia, la autodeterminación y la autonomía, mientras que la motivación extrínseca se relaciona con el rendimiento orientado a obtener una recompensa otorgada por un agente externo (Guimarães, 2004), proporciona un marco conceptual crucial para comprender y abordar las dinámicas motivacionales en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera. Comprender la conexión entre estos dos tipos de motivación es esencial para diseñar estrategias pedagógicas efectivas que fomenten una disposición positiva hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera, aprovechando tanto los incentivos internos como externos para optimizar la experiencia educativa de los estudiantes.

Las investigaciones de Horwitz (2001) arrojan una perspicaz luz sobre la ansiedad idiomática como un factor emocional negativo que permea el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Este fenómeno emerge cuando los estudiantes, al enfrentarse a la necesidad de interactuar en una lengua no nativa, experimentan un estado de vulnerabilidad. La percepción de ser juzgados durante sus intervenciones comunicativas crea un ambiente propicio para la ansiedad, ejerciendo un impacto no solo en las interacciones y participaciones en el aula, sino también en aspectos clave como la atención, la memoria, la motivación y la confianza del estudiante.

Horwitz et. al (1986) llevaron a cabo un estudio sobre las diversas dimensiones de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sus conclusiones indicaron que esta ansiedad tiende a manifestarse de manera más evidente en situaciones de evaluación, ya que la presión asociada con la evaluación del rendimiento genera mayor estrés debido al temor a cometer errores y enfrentar correcciones públicas (Kralova & Petrova, 2017). Siguiendo estas premisas, Horwitz y et al. (1986) identificaron tres dimensiones clave de la ansiedad en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras: la aprensión ante la comunicación, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa (p. 559-562). Estas dimensiones, analizadas en conjunto, destacan la complejidad de la ansiedad idiomática y

subrayan la necesidad de abordarla de manera integral en el diseño de estrategias pedagógicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Desde esta perspectiva, este trabajo tiene como objetivo proponer una serie de estrategias didácticas que ayuden a reducir la aprensión comunicativa en estudiantes de español como lengua extranjera, especialmente en los niveles iniciales. Estas estrategias estarán diseñadas para facilitar la transición hacia una comunicación más fluida y segura. Además, se explorarán métodos que no sólo aborden la reducción de la ansiedad ante la comunicación, sino que también promuevan un ambiente de aprendizaje que favorezca la práctica oral continua y efectiva, contribuyendo así al progreso global en el dominio del español.

En última instancia, este trabajo busca no solo profundizar la comprensión de la ansiedad en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, sino también proponer estrategias pedagógicas concretas que mitiguen sus efectos negativos. También explorar la interrelación entre motivación y ansiedad, y como las dos proporcionan un marco sólido para proponer estrategias y prácticas educativas inspiradas en estas premisas.

Con eso, se considera importante saber el concepto de estrategia: El término "estrategia" proviene del griego "strategos," que significa "general." En la antigua Grecia, se refería al planeamiento y la toma de decisiones, conceptos que siguen siendo fundamentales para la estrategia en la actualidad. Mintzberg (2006) define la estrategia desde cinco enfoques diferentes: a) como un plan, elaborado antes de la acción, ejecutado de manera consciente y con un propósito definido; b) como una pauta de acción; c) como un patrón o modelo en una serie de acciones, intencionales o no, destinadas a vencer a un oponente; d) como una posición, identificando la ubicación de la organización dentro de su entorno; y e) como una perspectiva, que no solo implica visualizar una posición, sino también percibir con detalle la realidad.

Para alcanzar los objetivos presentados en este trabajo, comenzamos reflexionando sobre los impactos que la ansiedad puede tener en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Este primer paso es crucial, ya que nos permite entender cómo la ansiedad idiomática puede afectar la experiencia del aprendiz y su capacidad para adquirir y utilizar el nuevo idioma de manera efectiva. A continuación, abordamos los conceptos de Ansiedad Idiomática, haciendo énfasis en las contribuciones de Horwitz, así como el concepto de Aprensión Comunicativa y sus diferentes tipos, según lo que sostiene McCroskey.

Después, contrastamos las propuestas de Chomsky y Hymes sobre la Competencia Comunicativa, lo cual nos brinda una perspectiva más amplia sobre las habilidades necesarias para comunicarse efectivamente en una lengua extranjera. Posteriormente, reflexionamos sobre la disposición a comunicarse en una lengua extranjera (LE), tal como lo plantean diversos autores en el campo de la lingüística y la educación.

Además, comenzamos a discutir cómo las estrategias didácticas motivacionales pueden desempeñar un papel fundamental en la mitigación de la aprensión comunicativa que enfrentan los aprendices de una lengua extranjera. Aquí exploramos diversas actividades didácticas que pueden motivar a los estudiantes a interactuar más en la lengua meta, creando un ambiente de aprendizaje más dinámico y atractivo.

Finalmente, profundizamos en la comprensión de qué es la motivación, enfocándonos en dos tipos principales: la motivación intrínseca y la extrínseca. Este análisis nos ayudará a establecer conexiones entre la motivación de los estudiantes y su desempeño en el aprendizaje de lenguas extranjeras, resaltando la importancia de fomentar un entorno que promueva la participación activa y el interés genuino por aprender.

2. Justificativa

La determinación de explorar la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera surgió de una comprensión profunda de las dificultades que esta emoción puede acarrear. Mi propio viaje como estudiante de lengua española ha sido testigo de las complejidades que surgen al interactuar en un idioma extranjero, y es esta vivencia la que me impulsa a abordar la ansiedad en este contexto específico y la comprensión de las complejidades que la ansiedad puede introducir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Este trabajo surge de la necesidad de explorar y abordar específicamente la ansiedad en el marco de la comunicación oral en español como lengua extranjera.

La justificación se fundamenta en la premisa de que abordar la ansiedad no solo es esencial para mejorar la calidad de la interacción oral en el aula, sino también para preservar y fortalecer la motivación de los estudiantes, un aspecto crítico para el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El enfoque en la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, se presenta como una estrategia clave para contrarrestar la ansiedad idiomática y mejorar la disposición de los

estudiantes hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera. La relevancia de estas estrategias se refleja en la necesidad de crear un entorno educativo que fomente no sólo la resolución de problemas derivados de emociones negativas, sino también la promoción de emociones positivas que impulsen la participación activa y sostenida de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Considerando que el español y el portugués comparten una notable similitud fonética, el enfoque se centrará en estrategias que puedan ser implementadas a partir de los niveles que están en el Marco Común Europeo de Referencia (2001). Se considera importante mencionar los niveles de referencia, MCER (2001) organizados en una escala de seis niveles, distribuidos en tres grandes grupos: Nivel A, o de usuario básico, subdividido en A1 o Nivel de Acceso y A2 o Nivel de Plataforma; Nivel B, o de usuario independiente, subdividido en B1 o Nivel Umbral y B2 o Nivel Avanzado; y Nivel C, o de usuario experimentado, subdividido en C1 o Nivel de Dominio Operativo Eficaz y C2 o Nivel de Maestría. Este trabajo reflexiona sobre las estrategias motivacionales desde el nivel A2.1, donde la capacidad para la interacción oral comienza a desarrollarse de manera más significativa.

3. Objetivos

General: Analizar la relación entre la ansiedad y la motivación en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)

Específicos:

- Reflexionar acerca de los efectos de la ansiedad en la enseñanza/aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (E/LE)
- Resaltar la importancia de las habilidades orales en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE)
- Presentar estrategias motivacionales para mejorar las destrezas orales en Español como Lengua Extranjera (E/LE)

4. Metodología

La metodología propuesta para este Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) se estructura en dos fases fundamentales. En primer lugar, se realizará una revisión de la literatura académica especializada, centrándose en investigaciones que aborden las causas de la ansiedad en estudiantes al interactuar oralmente en el contexto del aprendizaje de idiomas.

Esta revisión bibliográfica permitirá identificar y analizar las principales causas de la ansiedad, según lo reportado por los autores del referencial teórico, proporcionando así una base sólida para el diseño de estrategias motivacionales.

En la segunda fase, se procederá a la formulación y desarrollo de actividades motivacionales específicas dirigidas a estudiantes de español de niveles iniciales. Estas actividades se diseñarán en función de las causas identificadas de la ansiedad oral a partir del marco teórico y se adaptarán a las necesidades y características particulares de estudiantes brasileños de nivel inicial (A2) . En conjunto, esta metodología ofrecerá al lector algunas herramientas prácticas y efectivas para los profesores que trabajan con grupos de nivel inicial (A2)

5. Referencial teórico

Para desarrollar este trabajo académico, se utilizarán las contribuciones de Arnold (2006) sobre la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas y las investigaciones de Horwitz (2001) sobre la ansiedad lingüística, con el propósito de fortalecer la autoestima de los estudiantes y promover factores emocionales positivos.

Asimismo, se incorporarán las reflexiones de otros investigadores, como Rubio-Alcalá (2015), quien aborda la autoestima y la ansiedad en el contexto de la enseñanza del español como L2 desde un enfoque humanista, Cordeiro (2019), con sus contribuciones acerca de los múltiples factores que pueden “hacer con que la ansiedad en aula de idiomas fluctúe durante todo el proceso, y, por ello, encontrar maneras de atenuar esta variable afectiva es una meta importante si buscamos ofrecer una enseñanza más humanística”. (Cordeiro, 2019 p. 3) y McCroskey con los tipos de Aprensión Comunicativa.

Se espera que, a través de las propuestas y reflexiones presentadas por estos autores y otros investigadores, sea posible proporcionar algunas pautas didácticas para reducir la ansiedad en el aula de español como lengua extranjera durante situaciones de comunicación e interacción oral.

5.1 El impacto de la ansiedad en el aprendizaje de una LE

La investigación sobre la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras comenzó a adquirir relevancia en las décadas de 1960 y 1970, y continúa siendo un tema fundamental en los métodos de enseñanza y en los estudios sobre la adquisición de idiomas. Koba et al. (2000) destacan que los estudiantes que se sienten confundidos al hablar en clase o que temen ser objeto de burlas por parte de sus compañeros ven afectadas negativamente su habilidad para expresarse oralmente, así como su comprensión auditiva y lectora.

La ansiedad puede ser considerada tanto positiva como negativa, dependiendo de sus efectos. Rubio-Alcalá (2004) define la ansiedad positiva como un estado emocional motivado por el interés, la curiosidad y el deseo de explorar las múltiples maravillas que ofrece la vida. Este tipo de ansiedad actúa como un motor inicial que impulsa a la acción. Sin embargo, el autor señala que la ansiedad se convierte en debilitante y negativa cuando supera ciertos límites físicos y cognitivos, provocando reacciones que impactan la capacidad de aprendizaje, el procesamiento de información y el comportamiento en general.

En el ámbito del aprendizaje de idiomas, la ansiedad puede afectar a los estudiantes tanto en su desempeño académico como en su vida afectiva y social, ocasionando, por ejemplo, desgaste mental y bloqueos cognitivos. Onwuegbuzie, Bailey y Daley (2000) sostienen que la ansiedad es el segundo mejor predictor de la variación en el rendimiento en lenguas extranjeras, siendo las variables cognitivas el primer predictor. Sin embargo, el hecho de que los estudiantes con altos niveles de ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras tienden a tener un bajo rendimiento no significa necesariamente que aquellos con un rendimiento alto no experimenten también altos niveles de ansiedad. Según Gregersen y Horwitz (2002), los aprendices ansiosos y los que no lo son se distinguen por sus estándares de rendimiento personal. De acuerdo con Park y French (2013), los estudiantes que presentan niveles más bajos de ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras suelen obtener calificaciones más altas.

Los estudiantes que participaron en la investigación de Yan y Horwitz (2008), que destaca el impacto negativo de la ansiedad en el rendimiento en una segunda lengua, señalaron que esta ansiedad dificultaba su desempeño en L2, ya que, al sentirse ansiosos, prestaban menos atención y tenían más dificultades para expresarse. Por otro lado, Sheen (2008) observó que los alumnos con niveles bajos de ansiedad superaban a aquellos con alta ansiedad en términos de reformulaciones y mostraban un mayor índice de producción

mejorada. Además, Chen y Chang (2004) encontraron que algunos estudiantes ansiosos tenían antecedentes de problemas en el aprendizaje del inglés, obtenían calificaciones bajas, enfrentaban dificultades en el aula y mostraban un desarrollo limitado de sus habilidades lingüísticas.

Bekleyen (2009) constató que, más allá de los efectos físicos, la evitación era el principal efecto de la ansiedad en los aprendices de lenguas extranjeras. Las consecuencias conductuales de la ansiedad parecen tener un impacto especialmente negativo, ya que limitan el potencial de los estudiantes al impedirles asumir riesgos y participar activamente en el proceso de aprendizaje comunicativo. De hecho, Ortega (2009) sostiene que la ansiedad puede llevar a los estudiantes a adoptar comportamientos de evitación del riesgo, como hablar menos y emitir mensajes menos complejos. Además de provocar un bajo rendimiento académico en lenguas extranjeras, esta autora señala que también puede generar efectos más sutiles, como la lentitud en el aprendizaje y en el procesamiento de materiales en L2, así como una tendencia a subestimar su propia competencia en la lengua.

5.2 Ansiedad idiomática

Horwitz y Cope (1986) definen la ansiedad idiomática como, en traducción libre “una sensación subjetiva de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación asociada con una activación del sistema nervioso autónomo.” (p.15)¹. Cuando los alumnos deben expresarse en la lengua extranjera, pasan por momentos de tensión asociados a su actuación en el idioma, porque cree que va a ser evaluado negativamente socialmente.

En primer lugar, es crucial identificar el nivel de ansiedad relacionado con el idioma en los estudiantes, determinando si es un estado temporal o prolongado. La ansiedad ante el idioma, en condiciones normales, puede manifestarse como episodios temporales de temor en situaciones en las que el estudiante debe interactuar con la lengua extranjera; esto se considera un estado de ansiedad pasajero. Sin embargo, si la ansiedad ante una lengua extranjera persiste con el tiempo y se repite en diferentes situaciones, los estudiantes pueden comenzar a asociarla con su desempeño en el idioma, transformando la ansiedad en un rasgo duradero más que en un estado pasajero (Gardner y MacIntyre en Arnold 2000:79).

Generalmente, los estudiantes vinculan los episodios de ansiedad con situaciones de interacción en el idioma, y cuando esto ocurre, la ansiedad deja de ser un estado temporal y se

convierte en un rasgo permanente. Esta ansiedad persistente puede tener efectos negativos generalizados en todo el proceso de aprendizaje del idioma. No obstante, la ansiedad también puede ser "útil" en ciertos aspectos, como cuando mantiene a los estudiantes alerta (Scovel, 1978). Según Ehrman y Oxford (1995), esta "ansiedad útil" puede estar relacionada con un alto dominio del idioma y una gran confianza en sí mismos, observada en un grupo reducido de estudiantes de idiomas con excelentes habilidades.

Arnold (2000:77) ofrece dos ejemplos ilustrativos de cómo la ansiedad puede influir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En el primer ejemplo, Ressa experimenta una ansiedad que podríamos llamar "debilitante", ya que su rasgo de ansiedad permanente en relación con el idioma la llevó a abandonar sus estudios. En el segundo ejemplo, se presenta la historia de Maurice, quien reconoció su ansiedad y utilizó elementos positivos para superar la situación y continuar adelante.

¹“a subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal on the autonomous nervous system”
Horwitz et al. (1986) y Horwitz (2010) identifican tres dimensiones de la ansiedad lingüística: la ansiedad comunicativa, la ansiedad durante la evaluación y el miedo a recibir una evaluación negativa.

Frente a lo expuesto sobre el impacto de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es evidente que este factor puede afectar de manera significativa el desempeño de los estudiantes, tanto a nivel cognitivo como emocional. Desde esta perspectiva, es fundamental explorar con mayor profundidad un concepto estrechamente relacionado: la ansiedad idiomática. Este tipo específico de ansiedad, que surge en situaciones de interacción en una lengua extranjera, amplía el análisis al considerar no sólo los efectos temporales, sino también la posibilidad de que la ansiedad se convierta en un rasgo duradero que influya negativamente en el proceso de aprendizaje. A continuación, se abordarán los elementos clave de la ansiedad idiomática, sus dimensiones y las implicaciones que tiene en la competencia lingüística de los aprendices.

Tras analizar la ansiedad idiomática y sus efectos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, surge un aspecto fundamental relacionado con la interacción en el aula: la aprensión comunicativa. Este tipo de ansiedad se manifiesta cuando los estudiantes enfrentan la necesidad de hablar frente a otros, lo que genera miedo o incomodidad ante la posibilidad de ser evaluados negativamente. De este modo, la aprensión comunicativa se convierte en un obstáculo significativo para el desarrollo de la competencia oral en una

lengua extranjera. A continuación, se examinará este fenómeno en detalle, profundizando en sus causas, consecuencias y posibles estrategias para mitigar sus efectos en el entorno educativo.

5.3 Aprensión comunicativa

La aprensión comunicativa (AC) se describe como “el nivel de miedo o ansiedad de un individuo asociado con la comunicación, real o anticipada, con otra persona” (McCroskey, 1984). Horwitz (et al., 1986) define la aprensión comunicativa como la ansiedad de los estudiantes cuando se ven obligados a hablar frente a los demás. La AC aparece principalmente durante las actividades orales en clase, especialmente cuando el estudiante debe hablar frente a sus compañeros, como en las narraciones orales, presentaciones ante el grupo, y en situaciones interactivas, como responder a preguntas del profesor o interactuar con él y con otros estudiantes (Cordeiro, 2018). Aquellos que experimentan ansiedad en estas situaciones no logran llevar a cabo satisfactoriamente las tareas de tipo comunicativo, que suelen ser predominantes en el aula. La importancia de la AC en los entornos educativos se justifica porque las personas con altos niveles de aprensión comunicativa, según Allen y Bourhis, (1992 y 1996); Spitzberg y Cupach, (1984), tienen una menor capacidad para comunicarse de manera eficaz. Además, existen pruebas de una correlación negativa significativa entre la AC y el rendimiento cognitivo.

También podemos entender que "La aprensión comunicativa comprende, por ejemplo, la timidez o el miedo que dificulta o hasta impide la comunicación en una lengua extranjera." (Ylitalo, 2018, p.21). De este modo, la ansiedad comunicativa o lingüística se define como un sentimiento de vulnerabilidad que los hablantes no nativos tenemos al expresarnos en la lengua meta, pues como no disponemos de todo nuestro potencial comunicativo, las situaciones comunicativas suelen ser condicionadas en las clases de español.

Aunque la AC no debe confundirse con un indicador de mayor o menor grado de competencia comunicativa (Boorum, Goolsby y Ramsey, 1998), un bajo nivel de AC es necesario para alcanzar la competencia comunicativa, aunque no sea suficiente por sí solo. Los autores abordan los rasgos de comunicación en el entorno laboral en su estudio titulado *Relational communication traits and their effect on adaptiveness and sales performance*. Las

personas con altos niveles de AC enfrentan dificultades para expresar sus opiniones o participar en discusiones, por ejemplo. Una posible explicación es que tienden a concentrarse más en sus dificultades y en su miedo a comunicarse que en el tema, argumento o información que deben transmitir. Para estas personas, las formas habituales de entrenamiento en habilidades de comunicación resultan inefectivas e inadecuadas, pues necesitan de estrategias que puedan posibilitar una situación comunicativa más cómoda. Así, una actividad docente que implique la presentación de un trabajo frente a sus compañeros puede agravar rápidamente el problema de la aprensión comunicativa.

Podemos destacar algunos factores causales que están vinculados con la aprensión comunicativa en el entorno de aprendizaje. En primer lugar están los factores cognitivos, pues se sabe que para aprender otro idioma, el alumno tendrá que conocer y almacenar varios vocablos y reglas necesarias para realizar el acto comunicativo. En segundo lugar, se encuentran los factores sociales que corresponden al sentimiento de pertenencia, las relaciones interpersonales entre alumno/alumno y alumno/profesor. Cuando las relaciones dentro del aula son buenas, la AC puede ser disminuida, pues el ambiente será más comfortable para el alumnado comunicarse mejor en la LE. Además, los factores emocionales que generan grandes niveles de ansiedad, ya que influyen en nuestro autoconcepto y, por esto, muchas veces los educandos tienen una imagen negativa de sí mismos pues no se ven como hablantes competentes. Por fin, hay los factores situacionales que se asocian al contexto de habla. Así que si el alumno necesita hacer una exposición oral frente a toda clase o necesita comunicarse en ámbitos formales donde no conoce al público, este hablante podrá ofrecer un mayor resistencia para realizar el acto comunicativo. (Cordeiro, 2020)

En este sentido, Fordham y Gabbin (1996) destacan que, para los estudiantes con niveles de AC superiores a lo normal, las actividades "usuales" no son efectivas y es necesario enfocarse tanto en reducir la aprensión como en desarrollar las habilidades de comunicación.

Asimismo, es necesario señalar que algunas actividades comunicativas pueden generar más o menos ansiedad en los alumnos. Para elucidar esta cuestión, Pavlic (2022), en su trabajo titulado "La ansiedad y la tipología de las actividades orales en la clase de español como lengua extranjera" hizo una investigación con 489 alumnos de E/LE y analizó el grado de ansiedad que experimentan los estudiantes de español realizando diferentes tipos de actividades orales, con el propósito de verificar cuáles actividades posibilitan una menor o

mayor aprensión al comunicarse.

A partir de la recopilación de datos, fue posible percibir que, "los estudiantes evaluaron como la actividad que les provoca más ansiedad la presentación de un tema, seguido por el juego de roles y el habla individual." (Pavlic, 2022, p. 238)

Teniendo en cuenta este estudio, percibimos que las actividades en las cuales los discentes tienen que ponerse en el centro de la situación comunicativa pueden implicar altos niveles de ansiedad lingüística, ya que los factores sociales, emocionales y situacionales que hemos mencionados suelen permear este tipo de actividad comunicativa.

No obstante, Pavlic (2022) señala que las actividades lúdicas y las actividades cooperativas son las actividades con las que los estudiantes se sienten más cómodos y menos ansiosos, una vez que la estructura de estas actividades son más flexibles y facilitan un contexto seguro y abierto para que el usuario pueda expresarse en la lengua meta de modo afectivo.

Por lo tanto, el nivel de AC de los estudiantes es un aspecto crucial a considerar en las intervenciones educativas que tengan como objetivo el desarrollo de habilidades comunicativas. No basta con saber si el nivel general de AC es alto; es necesario entender el perfil detallado (las puntuaciones específicas en los constructos elementales que conforman el nivel total). A menudo, se emplean métodos y procedimientos didácticos desarrollados para un perfil específico de aprensión comunicativa, pero estos pueden no ser efectivos cuando los componentes predominantes del perfil son diferentes.

5.3.1 Los tipos de aprensión comunicativa

Al conceptualizar la AC, McCroskey (1997) arroja luz sobre los diferentes tipos de AC. El autor distingue los tipos de AC en dos aspectos, AC como un rasgo y AC como estado. Eso no se puede confundir como una dicotomía, y sí tener en cuenta que esta distinción se da en un *continuum*, que se puede entender como un espectro que abarca desde el extremo del rasgo permanente hasta el extremo del estado temporal, aunque es poco probable que el rasgo puro o el estado puro se presenten de manera significativa.

Con eso, podemos identificar 4 puntos por este continuum, donde cada punto representa un tipo de AC. McCroskey las va a definir como:

Trait-like CA (AC de carácter permanente): El término "trait" (rasgo) se utiliza

intencionalmente para indicar una distinción entre esta visión de la AC y una que la consideraría como un verdadero rasgo. Un verdadero rasgo, tal como se entiende aquí, es una característica invariable de un individuo, como el color de ojos o la altura. Ninguna variable de personalidad—y la AC como rasgo se considera una variable de tipo personalidad—cumple con esta interpretación estricta de "rasgo". Después de que un individuo alcanza la edad adulta, sus verdaderos rasgos no están sujetos a cambio. Las variables de personalidad de tipo rasgo, aunque son altamente resistentes al cambio, pueden y a menudo cambian durante la adultez.

La AC de tipo “trait-like” se considera una orientación relativamente duradera, de tipo personalidad, hacia un modo de comunicación dado en una amplia variedad de contextos.

Generalized-Context CA (AC de contexto generalizado): La AC en contextos generalizados está un paso más alejada del rasgo puro que la AC de tipo rasgo. La AC vista desde este punto de vista representa orientaciones hacia la comunicación dentro de contextos generalizables. El miedo a hablar en público, la más antigua de las conceptualizaciones de AC, es un ejemplo ilustrativo de este tipo de AC. Esta perspectiva reconoce que las personas pueden ser altamente aprensivas sobre comunicarse en un tipo de contexto mientras tienen menos o incluso ninguna aprensión sobre comunicarse en otro tipo de contexto.

La AC en contextos generalizados se considera una orientación relativamente duradera, de tipo personalidad, hacia la comunicación en un tipo de contexto determinado. La taxonomía de tipos de contextos generalizados propuesta por McCroskey y Richmond (1980), que se basa en tipos de entornos de comunicación, es útil para explicar este tipo de AC. Desde esta perspectiva, hay cuatro variedades de este tipo de AC: AC sobre hablar en público, AC sobre hablar en reuniones o clases, AC sobre hablar en discusiones de grupos pequeños, y AC sobre hablar en interacciones didácticas.

Person-Group CA (AC en grupo de personas): Este tipo de AC representa las reacciones de un individuo al comunicarse con una persona o grupo de personas determinado a lo largo del tiempo. Las personas que ven la AC desde este punto de vista reconocen que algunos individuos y grupos pueden causar una gran aprensión en una persona, mientras que otros individuos o grupos pueden provocar la reacción opuesta. Para algunas personas, más aprensión puede ser estimulada por un par o un grupo de pares. Para otras, la aprensión puede ser mayor al enfrentarse a individuos o grupos desconocidos. Un maestro de escuela, por ejemplo, puede sentirse muy aprensivo al hablar con su director, pero puede no sentir ninguna

aprensión al hablar con un estudiante de su propia clase.

La AC persona-grupo se considera una orientación relativamente duradera hacia la comunicación con una persona o grupo de personas determinado. No se ve como basada en la personalidad, sino más bien como una respuesta a las restricciones situacionales generadas por la otra persona o grupo. Aunque se presume que es relativamente duradera, se esperaría que este tipo de AC cambie en función del cambio de comportamiento por parte de la otra persona o grupo.

Aunque se esperaría que las personas con alta AC de tipo rasgo o alta AC en contextos generalizados experimenten alta AC con más personas y grupos, no se debería esperar que el conocimiento de los niveles de ninguno de estos tipos sea predictivo de la AC experimentada con una persona o grupo determinado. En resumen, se presume que este tipo de AC es más una función de las restricciones situacionales introducidas por la otra persona o grupo que de la personalidad del individuo.

Situational CA (AC Situacional): Este tipo de AC representa las reacciones de un individuo al comunicarse con una persona o grupo de personas determinado en un momento dado. Este es el tipo de AC más similar a un estado. Cuando observamos la AC desde este punto de vista, reconocemos que podemos experimentar AC con una persona o grupo en un momento, pero no en otro. Por ejemplo, un estudiante puede sentir poca o ninguna aprensión al ir a un maestro para hacer una pregunta sobre una tarea, pero puede sentirse aterrorizado si el maestro le indica que se quede después de clase para hablar con él o ella.

La AC situacional se considera una orientación transitoria hacia la comunicación con una persona o grupo de personas determinado. No se ve como basada en la personalidad, sino más bien como una respuesta a las restricciones situacionales generadas por la otra persona o grupo. Se esperaría que el nivel de este tipo de AC fluctúe ampliamente en función de los cambios en las restricciones introducidas por la otra persona o grupo. Aunque se esperaría que las personas con alta AC de tipo rasgo o alta AC en contextos generalizados experimenten alta AC en más situaciones individuales que otras personas, no se debería esperar que el conocimiento de los niveles de ninguno de estos tipos sea altamente predictivo de la AC experimentada por un individuo en una situación dada. Por otro lado, se esperaría que el nivel de AC persona-grupo esté moderadamente relacionado con la AC situacional. La AC persona-grupo es principalmente una función de la historia previa del individuo con la persona o grupo dado. Se puede suponer que dicha historia produce expectativas que

influirían en el nivel de AC en la situación dada que involucra la comunicación con esa persona o grupo.

La comprensión de los tipos de aprensión comunicativa (AC) descritos por McCroskey (1997) es esencial para abordar la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que la AC, al tratarse de una ansiedad lingüística, puede manifestarse como un rasgo permanente o como una respuesta situacional que influye en la capacidad del individuo para interactuar eficazmente en diferentes contextos. Así, ambas dimensiones están interrelacionadas: un aprendiz con alta AC puede tener dificultades para aplicar su competencia comunicativa, mientras que fortalecer las subcompetencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica) puede contribuir a reducir la ansiedad y mejorar la interacción.

6. La competencia comunicativa

La noción de competencia comunicativa surge a partir de la dicotomía propuesta por Chomsky, en la cual la "competencia" se refiere al conocimiento de la lengua, es decir, las reglas gramaticales, mientras que el "desempeño" alude al uso real del lenguaje en situaciones concretas. Sin embargo, esta distinción chomskiana no aborda la función social del lenguaje.

Partiendo de la propuesta de Chomsky, otros estudiosos comenzaron a relacionar el término "competencia" con el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua. Hymes (1995) fue pionero en incorporar la dimensión social al concepto de competencia, añadiendo el término "comunicativa" a "competencia". Para Hymes, la competencia comunicativa es la habilidad del individuo para desenvolverse en la lengua objetivo, lo cual implica un conocimiento implícito por parte del hablante y su capacidad para usarlo adecuadamente en diversos contextos comunicativos. Según Hymes (1995), no basta con que una persona conozca las reglas gramaticales de una lengua para ser considerada competente en ella; también es necesario que conozca y aplique las normas discursivas de la comunidad a la que pertenece esa lengua.

En este sentido, Hymes destaca que la competencia comunicativa abarca "cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera". Esto significa que el individuo no solo debe producir oraciones gramaticalmente correctas, sino también socialmente apropiadas. Con la intención de desarrollar una teoría más adecuada que integre

la teoría lingüística con la teoría de la comunicación y la cultura, Hymes (1995) propone criterios para describir una forma de comunicación: si es formalmente posible según ciertas reglas, tanto gramaticales como culturales, de una comunidad específica; si es realizable dada la disponibilidad de medios; si es apropiada para el contexto en el que se emplea; y si realmente ocurre, es decir, si es algo formalmente posible que se usa efectivamente por miembros de la comunidad.

Por lo tanto, a diferencia de Chomsky, para Hymes la competencia comunicativa se inscribe en una competencia más amplia, que incluye aspectos socioculturales y contextuales. A partir de las ideas de Hymes, numerosos autores han ampliado el concepto de competencia comunicativa. En esta misma línea, Canale (1995) adapta el concepto de competencia comunicativa a un contexto más práctico y pedagógico, vinculándolo al proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

De manera esclarecedora, Canale describe la competencia comunicativa como un conjunto integrado de cuatro subcompetencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. La primera, la competencia gramatical, se refiere al dominio de las reglas de una lengua en todos sus niveles, así como a la capacidad necesaria para comprender y expresar adecuadamente el significado literal de las expresiones. Aunque esta subcompetencia es importante en el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, Canale no afirma que deba ser priorizada sobre las demás.

La competencia sociolingüística se refiere a la habilidad del hablante para adaptar su lenguaje al contexto sociocultural, lo que requiere el conocimiento de diversos elementos que influyen en todo acto comunicativo. Esta competencia se enfoca en cómo las expresiones se producen y comprenden en diferentes contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales. Es fundamental para interpretar los enunciados de acuerdo con su significado social, su función comunicativa y las actitudes de los interlocutores.

La competencia discursiva se relaciona con la capacidad del hablante para estructurar diferentes tipos de discursos, ya sean orales o escritos. Finalmente, la competencia estratégica se refiere al dominio de estrategias de comunicación, tanto verbales como no verbales, que pueden utilizarse para compensar fallos en la comunicación y asegurar la efectividad de la interacción. Además, estas estrategias pueden acelerar el proceso de aprendizaje.

A partir de esta explicación, Canale muestra que la competencia comunicativa es un

conjunto de factores que deben interactuar constantemente, permitiendo al hablante utilizar el lenguaje de manera adecuada en diversos contextos y construir diferentes tipos de discurso, garantizando una comunicación eficaz.

Estas ideas sobre la competencia comunicativa reflejan un cambio en el papel de los profesores en el aula de enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE), ya que las investigaciones más recientes se enfocan en el aprendizaje en lugar de la enseñanza, y el alumno comienza a ser visto como protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

A partir de las reflexiones de Schneider (2010, p. 69), percibe que:

A abordagem comunicativa fundamenta-se no princípio pragmático-funcional e orienta-se em conteúdos relevantes para a aquisição da competência comunicativa. Esta abordagem parte das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais específicos que o aluno traz para a aprendizagem, estabelecendo os objetivos da aprendizagem a partir da pergunta: o que o grupo de alunos em questão precisa para saber se comunicar na língua-alvo?

Según la autora el maestro pasa a ocupar el rol de facilitador de los procesos de aprendizaje, posibilitando la interacción, principalmente por medio de actividades en equipo y en parejas. Mientras, el estudiante debe ser considerado como un hablante legítimo y activo que tiene conciencia de su propio aprendizaje y así puede colaborar juntamente con el docente para construir un espacio crítico y creativo en el aula.

7. Disposición a comunicarse en una lengua extranjera

La habilidad para comunicarse de manera oral es la que requiere mayor esfuerzo, según Baralo (2000, p. 164) y Kremers (2000, p. 461). Esta afirmación se basa en las características de la interacción oral, que integra competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales del usuario, y se considera la destreza que ofrece mayores beneficios en todos los aspectos de la vida personal, académica o laboral (Núñez Delgado y Hernández Medina, 2011). Hablar implica superar diversos desafíos lingüísticos, personales y sociales. El habla es una parte esencial de la identidad del hablante, y la fuerza de la comunicación puede revelar aspectos de la identidad del emisor, afectando su percepción de sí mismo como comunicador y la forma en que otros valoran sus intervenciones (Arnold, 2011). Además, desarrollar la competencia oral puede generar altos niveles de ansiedad, ya

que el estudiante debe mantener la comunicación usando un medio con el que no está completamente familiarizado.

La Disposición a Comunicarse (DC) se refiere a la inclinación de las personas a participar en la comunicación de manera espontánea cuando se les presenta la oportunidad (McCroskey y Baer, 1985). MacIntyre, Dörnyei, Clément, y Noels (1998) amplían esta definición en el contexto de una lengua extranjera (LE), al describirla como una "disposición para entablar una conversación en un momento particular con una persona o personas específicas, utilizando una segunda lengua (L2)" (MacIntyre et al., 1998, p. 547)². Partiendo de este concepto, se entiende que esta variable es un factor individual que puede facilitar el aprendizaje de una LE, y también como un resultado no lingüístico del proceso de adquisición de idiomas, especialmente en sistemas educativos que ponen énfasis en la comunicación (MacIntyre, 2007).

De esta manera, la *Disposición a Comunicarse* puede verse influenciada por diversos factores tanto internos como externos al individuo, incluyendo elementos como las experiencias vividas, las situaciones comunicativas, la percepción de la propia competencia, la ansiedad ante la comunicación, así como otras características sociales y psicológicas que impactan el comportamiento comunicativo de los estudiantes.

En los últimos años, el impacto de las variables emocionales en la adquisición de lenguas extranjeras, especialmente en el desarrollo de habilidades orales, ha ganado relevancia, como indica Dörnyei (2019), quien afirma que los investigadores en adquisición de segundas lenguas no pueden ignorar los nuevos enfoques psicológicos, pues representan direcciones prometedoras para futuras investigaciones.

² a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2" (MacIntyre et al., 1998, p. 547).

Los enfoques modernos en la enseñanza de lenguas extranjeras destacan que la exposición a una lengua de calidad y una mayor cantidad de oportunidades de práctica, tanto dentro como fuera del aula, son esenciales para que los estudiantes adquieran competencia comunicativa. Sin embargo, surge la pregunta de qué sucede cuando los alumnos tienen acceso a situaciones comunicativas adecuadas en el idioma meta pero prefieren evitar el riesgo. Diversos estudios indican que factores ambientales, contextuales, cognitivos, sociales y emocionales (Horwitz, 1986) influyen en la disposición de los alumnos a participar en situaciones comunicativas, ya sean auténticas o generadas. Estos factores se integran en la teoría de la "Disposición a Comunicarse" (DC) (Willingness to Communicate, MacIntyre,

2001). Los primeros estudios sobre la DC la definen como “una disposición para entrar en el discurso en un momento determinado con una persona o personas específicas utilizando la lengua extranjera” (MacIntyre, 1998, p. 547). Este concepto se ha trasladado al estudio de la adquisición de lenguas extranjeras, inicialmente en contextos de inmersión. En este ámbito, los autores argumentan que el objetivo principal del proceso de enseñanza/aprendizaje debería ser fomentar la disposición a comunicarse en el alumno. Aunque el énfasis en la competencia comunicativa puede producir estudiantes técnicamente competentes para comunicarse, especialmente dentro del aula, es crucial desarrollar la disposición a comunicarse fuera de este entorno para que los alumnos logren verdadera competencia oral (MacIntyre et al., 1998).

En términos generales, tenemos dos premisas para justificar las estrategias que incrementan la Disposición a Comunicarse (DC): en primer lugar, se establece que una alta disposición a comunicarse se traduce en mayores oportunidades de práctica y uso auténtico del idioma, lo que a su vez conlleva mejores resultados en el desarrollo de la competencia comunicativa (MacIntyre et al., 2017). En segundo lugar, una alta disposición a comunicarse fomenta que los alumnos sean más autónomos en su proceso de aprendizaje, ya que les permite tomar decisiones independientes para aprender y practicar el idioma a través de la comunicación sin depender del profesor fuera del aula, lo que inevitablemente aumenta sus oportunidades de aprendizaje (Kang, 2005, p. 278). Conocer estos factores es crucial, ya que nos permite planificar el desarrollo de la expresión y la interacción oral y abordar las dificultades que puedan surgir. Pero ¿cómo generar y mantener la disposición a comunicarse en una LE?

Se puede afirmar que la decisión de interactuar en una LE está influenciada por factores internos y externos que no son permanentes y que dependen de diversos elementos, incluidos los factores sociales, individuales y situacionales. Esto significa que la disposición a comunicarse es un fenómeno variable que puede cambiar su intensidad en cada situación comunicativa (MacIntyre et al., 2012).

Los actos de habla tienen un impacto considerable en cómo el alumno percibe su competencia como hablante y en cómo los demás valoran sus habilidades comunicativas. Nadie desea sentirse amenazado si puede evitar esa situación. Cuanto menos equitativa sea la relación social con el interlocutor, menor será la disposición a comunicarse con esa persona.

Por el contrario, una mayor cercanía suele reducir el riesgo para nuestra imagen personal, lo que generalmente incrementa nuestra disposición a comunicarnos, aunque esta también está influenciada por factores individuales y situacionales.

La ansiedad representa uno de los factores individuales más influyentes que interfieren negativamente en el desarrollo de las habilidades orales en el contexto educativo. En este sentido, no es suficiente con ofrecer a los estudiantes oportunidades para practicar sus competencias comunicativas; es igualmente fundamental diseñar un entorno pedagógico que potencie el autoconcepto del estudiante como un hablante competente, al tiempo que se implementan estrategias efectivas para disminuir los niveles de ansiedad. La creación de este entorno propicio no solo favorece el aprendizaje, sino que también contribuye al bienestar emocional del alumno, facilitando así un desarrollo más integral de sus habilidades comunicativas.

Es importante reconocer que los actos de habla en una lengua extranjera ponen de manifiesto la identidad del hablante, lo que puede llevar a este a rechazar comunicarse, a hacerlo por obligación o a decidir hacerlo por voluntad propia (Arnold y De Vega, 2015, p. 65). Esta disposición varía según el contexto de la interacción, que puede ser más o menos formal, así como del tipo de interlocutor involucrado, ya sea un desconocido, un conocido o un amigo. Así, a nivel situacional, aunque el alumno esté interesado en continuar la conversación, a menudo se ve llevado a limitarla o simplificarla.

Para superar las limitaciones inherentes a la comunicación en entornos educativos, es posible implementar estrategias didácticas que promuevan una mayor fluidez y comodidad en la interacción del alumnado. Estas actividades no solo facilitan el intercambio de información, sino que también fomentan un ambiente de aprendizaje más dinámico y colaborativo, donde los estudiantes se sienten más seguros para expresar sus ideas y participar activamente en el proceso educativo. Al optimizar la comunicación, se fortalece tanto el rendimiento académico como el desarrollo de habilidades interpersonales, esenciales para el éxito en contextos formativos y profesionales.

8. ¿Cómo las actividades didácticas motivan a los estudiantes a comunicarse mejor?

En el proceso de aprendizaje, la utilización de herramientas adecuadas a través de estrategias didácticas es de suma importancia, ya que promueve una participación activa de

los estudiantes en su propio proceso educativo. Las herramientas didácticas y complementarias empleadas en el aula permiten a los alumnos mejorar la comprensión de conceptos que, de otro modo, serían difíciles o incluso imposibles de observar a simple vista, incluso en entornos como los laboratorios escolares. Estas estrategias didácticas se implementan con el objetivo de mitigar las dificultades en la comprensión lectora, así como en el desarrollo del lenguaje y la comunicación (Jiménez et al., 2020). Así, podemos utilizarlas con la intención de promover un mejor aprendizaje y garantizar más seguridad en la adquisición de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una LE.

Se hace importante también conocer cómo las estrategias didácticas son comentadas en la literatura. Las estrategias didácticas son técnicas efectivas utilizadas para facilitar que el estudiante adquiera ciertos conocimientos y demuestre su aprendizaje. Estas estrategias ofrecen una guía que orienta la obtención de resultados en el proceso educativo, proporcionando coherencia y dirección a las actividades planificadas. Es decir, son un patrón, modelo o flujo de acciones (Castillo, 2015) que favorece el proceso de alfabetización científica, la automotivación, el éxito académico, entre otros. No obstante, es fundamental que estas estrategias también se enfoquen en aspectos metacognitivos, cognitivos, motivacionales, y en el aprendizaje cooperativo, como lo que propone Cassany.³ La puesta en práctica de estrategias didácticas que integran aspectos reflexivos y cognitivos tiene como finalidad desarrollar habilidades académicas y fortalecer los métodos teóricos basados en procesos de análisis-síntesis e inducción-inferencia. Estas estrategias no solo permiten un mejor procesamiento de la información, sino que también fomentan la búsqueda de alternativas para la resolución de problemas (Zamudio, 2019; González, 2018; Oseda et al., 2020). Por lo tanto, establecer un modelo de enseñanza que incorpore innovaciones educativas y diversas estrategias didácticas en el aula resulta esencial para captar la atención de los estudiantes, estimular su curiosidad intelectual, y facilitar el dominio de las actividades educativas. Asimismo, es crucial incorporar el uso de herramientas tecnológicas para

³ Aprendizaje cooperativo para ELE. Daniel Cassany, Universitat Pompeu Fabra. enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Benavides et al., 2021; Ramos y Ramos, 2021).

Las estrategias didácticas, cuando se integran eficazmente en la práctica docente, contribuyen a la obtención de resultados educativos satisfactorios (Orozco, 2016). Sin

embargo, no basta con simplemente incorporar contenido en la enseñanza; es igualmente necesario adoptar medidas paralelas que aborden aspectos organizativos, metodológicos y formativos. En este sentido, los docentes deben estar equipados con el conocimiento y las habilidades necesarias para aplicar y enseñar estas estrategias de manera efectiva, siempre en beneficio del aprendizaje de los estudiantes (Tobón et al., 2021; Quijije et al., 2021). De este modo, se garantiza que la educación no solo transmita conocimientos, sino que también fomente un ambiente de aprendizaje enriquecedor y dinámico.

Las estrategias didácticas comprenden una variedad de técnicas diseñadas para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, asegurando que los estudiantes adquieran conocimientos de manera efectiva y significativa. Entre las principales estrategias didácticas se encuentran: a) la clase magistral, que permite comunicar conocimientos y fomentar procesos formativos a través de presentaciones estructuradas y motivadoras, manteniendo un orden que capte la atención de los estudiantes; b) la exposición, que facilita la transmisión de información a un grupo, ya sea desarrollada por el docente o por los propios estudiantes, en un entorno que motiva la participación; c) la rueda de preguntas, que promueve discusiones, análisis y la búsqueda de respuestas mediante la investigación; d) la lluvia de ideas, que estimula la creatividad, genera expectativas y propone actividades desafiantes; e) la discusión, que fomenta la controversia, el análisis crítico y el pensamiento reflexivo y creativo; f) el estudio de casos, que acerca al estudiante a situaciones reales sin salir del aula, incentivando la investigación y la resolución de problemas a partir de su propia experiencia; g) la tutoría, que busca vincular emocional y socialmente al estudiante con el docente, favoreciendo el pensamiento divergente; h) el aprendizaje basado en problemas (ABP), que permite a los estudiantes construir conocimientos a través de la resolución de problemas contextualizados, promoviendo la autonomía y la retroalimentación; i) el aprendizaje por descubrimiento, que incentiva a los estudiantes a explorar y descubrir por sí mismos el conocimiento; y j) el aprendizaje para la comprensión, que se enfoca en que los estudiantes no solo adquieran información, sino que la comprendan profundamente (Hernández et al., 2015; Hurtado, 2015; Ramos, 2017).

Es fundamental que toda estrategia didáctica facilite el desarrollo de aprendizajes autónomos, donde el docente motive a los estudiantes a "aprender a aprender", despertando su interés, responsabilidad y hábitos de estudio, lo que les permitirá desarrollar capacidades investigativas y alcanzar los objetivos educativos (Ramos, 2017). Asimismo, es esencial fomentar aprendizajes colaborativos y el trabajo en equipo, promoviendo la socialización, la

cooperación y el aprendizaje compartido. El aprendizaje basado en problemas es especialmente útil, ya que los estudiantes construyen conocimientos al enfrentarse a problemas contextualizados, lo que favorece su autonomía a través de la retroalimentación constante. Además, las estrategias deben propiciar aprendizajes significativos, en los que los nuevos conocimientos se relacionen con las experiencias previas de los estudiantes, integrándose en su estructura cognitiva, tal como lo plantea Ausubel (1976).

Las estrategias didácticas no son solo métodos o técnicas; son procedimientos que organizan de manera consciente las actividades tanto de los docentes como de los estudiantes para alcanzar metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose de manera significativa a las necesidades de los estudiantes (Pineda, 2019). Estas estrategias deben crear un ambiente de confianza y motivación, siguiendo una secuencia lógica de inicio, desarrollo y cierre. Además, deben favorecer la competencia comunicativa, que es fundamental en el contexto social del aprendizaje (Pegalajar, 2015; Piñán, 2018; Tortajada & Chust, 2019).

Dentro del marco de la enseñanza situada, se destacan diversas estrategias didácticas que se consideran fundamentales para el proceso educativo. Entre estas estrategias se incluyen: el método de problemas, que desafía a los estudiantes a resolver situaciones reales o simuladas; el método del juego de roles, que permite a los estudiantes asumir diferentes personajes para comprender perspectivas diversas; el método de situaciones o casos, que involucra el análisis detallado de situaciones específicas para extraer aprendizajes significativos; el método de indagación, que fomenta la investigación y la exploración autónoma; la tutoría, que brinda un apoyo personalizado para guiar el aprendizaje; la enseñanza por descubrimiento, que alienta a los estudiantes a encontrar soluciones por sí mismos; y el método de proyectos, que involucra a los estudiantes en la realización de tareas complejas que integran diferentes áreas de conocimiento (Díaz Barriga, 2010, p. 173).

Estas estrategias didácticas se fundamentan en la visión del estudiante como un ser activo y crítico en la construcción de su propio conocimiento. Es esencial que estas metodologías consideren las diferencias individuales en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, reconociendo la importancia de personalizar la enseñanza para atender a esas variaciones. Además, se debe procurar que estas estrategias no solo faciliten el aprendizaje académico, sino que también contribuyan al desarrollo personal de los estudiantes, promoviendo su crecimiento integral en un entorno de aprendizaje que valore su autonomía,

pensamiento crítico, y capacidad de resolución de problemas. La implementación de estas estrategias debe, por tanto, estar orientada a no solo impartir conocimientos, sino también a empoderar a los estudiantes para que se conviertan en aprendices autónomos, capaces de aplicar lo aprendido en contextos diversos y desafiantes.

En definitiva, las estrategias didácticas constituyen un conjunto estructurado y sistemático de actividades diseñadas no solo para lograr los objetivos educativos, sino también para fomentar el desarrollo integral del estudiante. Estas estrategias preparan a los alumnos para enfrentar desafíos tanto en el ámbito académico como en su vida cotidiana, potenciando competencias clave para su formación continua. Sin embargo, es igualmente crucial que el estudiante esté intrínsecamente motivado para comunicarse en un idioma extranjero, ya que la motivación actúa como un motor fundamental en el proceso de adquisición de lenguas. Un entorno de aprendizaje que promueva la confianza y la motivación puede maximizar los logros en la competencia comunicativa en otros idiomas, habilitando al alumno para desenvolverse con éxito en diversos contextos.

8.1 Las estrategias motivacionales

Es el conjunto de actividades, técnicas y procedimientos mencionados que tiene como objetivo fundamental desarrollar en los estudiantes la capacidad de gestionar su propio aprendizaje. Esto se logra a través de procesos cognitivos y metacognitivos, así como mediante la implementación de estrategias y habilidades innovadoras que promuevan la regulación de sus emociones y el fortalecimiento de sus relaciones interpersonales (Boñón, 2017; Rojas, 2016).

Las estrategias motivacionales se fundamentan en la teoría de la autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (2000), la cual destaca la importancia de la motivación intrínseca. En este sentido, se busca que el estudiante explore sus propios intereses y determine hasta dónde quiere llegar, fijando metas y objetivos claros y comprometiéndose activamente con su logro. Es esencial que el docente desempeñe un papel de facilitador en este proceso, ayudando al estudiante a identificar lo que realmente desea, a adoptar una actitud positiva hacia el aprendizaje, y a percibir que se le brindan oportunidades valiosas para alcanzar sus metas.

El aprendizaje, en este contexto, se convierte en una herramienta poderosa para

potenciar la autonomía del estudiante. Además, se fomenta la comprensión de que el respeto y la cooperación son elementos clave que facilitan la consecución de sus objetivos personales, contribuyendo así a su realización plena.

En el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, la ansiedad se manifiesta de manera distinta a como lo hace en otros dominios del conocimiento, debido a las exigencias comunicativas y cognitivas específicas que conlleva. Por esta razón, es fundamental implementar estrategias motivacionales que respondan de manera diferenciada a estas particularidades. Dichas estrategias deben estar orientadas a reducir los niveles de ansiedad asociados al uso de una segunda lengua y, al mismo tiempo, fomentar la confianza y el interés del alumno por el proceso de aprendizaje. La creación de un entorno motivacional adecuado es esencial para que el estudiante desarrolle sus competencias lingüísticas de manera eficaz, superando las barreras emocionales y cognitivas que pueden obstaculizar su progreso.

8.2 La motivación en el aprendizaje de una LE

El desarrollo de la teoría constructivista en la psicología, liderada por el estudioso Jean Piaget, trajo cambios significativos al campo de la educación, resultando en la adopción de un nuevo modelo de enseñanza. Este modelo coloca al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, transformándolo de mero espectador a un agente activo en su propia trayectoria de aprendizaje. Así, el papel del alumno deja de ser solo el de un participante pasivo en las actividades del aula y pasa a ser el de un protagonista que se involucra de manera significativa en la construcción de su propio conocimiento.

Esta nueva perspectiva implica un cambio fundamental en el enfoque educativo. Una de las principales preocupaciones de los profesores pasa a ser la motivación de los alumnos en relación con el aprendizaje. Según Pinillos (1975), el término "motivación" tiene sus raíces en la palabra latina "motus" y se refiere a la fuerza dinámica detrás del comportamiento. En términos más simples, la motivación se refiere a los factores internos que impulsan el comportamiento de los individuos, más que a los factores externos. Estos factores internos son aquellos que incitan al alumno a la acción, moviéndolo de adentro hacia afuera y estimulando su participación activa en el proceso de aprendizaje.

Este enfoque destaca la importancia de crear un entorno educativo que no solo transmita información, sino que también estimule la curiosidad y el interés de los alumnos. La

motivación, por lo tanto, se convierte en un aspecto crucial para el éxito de la enseñanza, ya que influye directamente en el compromiso de los alumnos y en la eficacia del aprendizaje. En un contexto constructivista, es esencial que los educadores desarrollen estrategias que promuevan un ambiente estimulante e incentiven a los alumnos a asumir un papel activo en su proceso de aprendizaje, buscando siempre maneras de despertar y mantener la motivación a lo largo de sus trayectorias educativas.

El aprendizaje de una lengua extranjera se dá por diferentes caminos y patrones a los de otras áreas del conocimiento. Como afirma Bergmann (2002):

"A aprendizagem de uma língua estrangeira é diferente da aprendizagem de outras disciplinas, principalmente pelo seu caráter social, que prevê a interação, direta ou indiretamente, do indivíduo com povos e culturas diferentes da sua. Estando contemplada na área de conhecimento das ciências humanas, a aprendizagem de uma língua adquire um caráter individual e único, já que exige processos cognitivos ligados à experiência de vida de cada indivíduo. Conhecer a comunidade na qual a língua-alvo está inserida é imprescindível, principalmente, se considerarmos a língua como um dos códigos que melhor representa a cultura de um povo. (2002: 64)

Se entiende que, al estudiar un idioma extranjero, uno de los mayores desafíos que enfrentan los alumnos es el contacto con la comunidad hablante de la lengua-meta, un desafío que se ve acentuado por las distancias geográficas. Aunque el acceso a la información internacional se ha facilitado considerablemente a través de medios como la televisión e internet, es fundamental que los estudiantes adquieran un conocimiento básico sobre la cultura y la forma de pensar de la comunidad de la lengua que están aprendiendo. Este conocimiento es crucial para que los alumnos puedan comprender y asimilar la información en un contexto específico.

La interacción entre los elementos sociales, contextuales y culturales forma el entorno en el que el individuo se encuentra inmerso y, en consecuencia, influye en sus percepciones sobre otras culturas y lenguas. La influencia de este entorno sobre el individuo es sumamente poderosa y desempeña un papel determinante en la formación de su carácter y en su visión del mundo. Estas creencias y experiencias tienen un impacto significativo en la adquisición de un segundo idioma, ya que, además de configurar el carácter del individuo, la cultura y el medio social de la nueva lengua también influyen en su conocimiento previo, enriqueciendo y ampliando su comprensión del mundo.

Según Gardner y Lambert (1972), quienes fueron pioneros en el estudio de la

motivación para el aprendizaje de segundas lenguas, la motivación está estrechamente asociada con las actitudes hacia la comunidad de hablantes de la lengua-meta. Esto incluye el deseo expresado de interactuar con estos hablantes y el grado de identificación con la comunidad a la que pertenece el idioma. Gardner (1985:10) define la motivación como “la combinación de esfuerzo más el deseo en alcanzar el objetivo de aprender la lengua, además de las actitudes hacia lo lingüístico. Así, el efecto emocional se hace sentir en el alumno mucho antes que el propio contenido, y la motivación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje se traduce en experiencias de aprendizaje más relevantes, además de afectar el esfuerzo que el estudiante está dispuesto a dedicar a la tarea.. Por lo tanto, la motivación se puede entender como una combinación de esfuerzo, deseo de alcanzar el objetivo de aprender el idioma y actitudes favorables hacia el proceso de aprendizaje. La motivación no solo impulsa el compromiso del estudiante con el aprendizaje del idioma, sino que también está relacionada con su disposición para enfrentar y superar los desafíos asociados con el estudio de una lengua extranjera.

De esta manera, entre las clasificaciones atribuidas a la motivación, podemos dividir la motivación en dos partes: la motivación intrínseca y extrínseca.

8.2.1 Tipos de motivación: intrínseca y extrínseca.

La motivación intrínseca y extrínseca han sido ampliamente investigadas, y el conocimiento adquirido sobre las características específicas de cada tipo de motivación ha contribuido a una mayor claridad en aspectos a veces confusos sobre las prácticas educativas, incluyendo el aprendizaje de una segunda lengua.

La motivación intrínseca se deriva de intereses personales y la satisfacción intrínseca que proviene del proceso de aprendizaje en sí mismo. Según Ryan y Deci (2000), el concepto de motivación intrínseca está asociado con una inclinación natural a buscar novedades y desafíos, así como a desarrollar y utilizar las habilidades personales. Para estos autores, la motivación intrínseca es el fenómeno que mejor refleja el potencial positivo de la naturaleza humana y es fundamental para el desarrollo cognitivo y la integración social. En el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera, esto podría manifestarse en el disfrute de explorar la cultura hispanohablante o la apreciación estética del idioma.

La motivación intrínseca se manifiesta claramente cuando una persona realiza una

actividad simplemente por el placer de hacerlo, sin buscar recompensas externas. Según Eccles y Wigfield (2002), las personas intrínsecamente motivadas participan en una actividad porque están interesadas únicamente en disfrutar del proceso en sí. En este sentido, Guimarães (2004) destaca que "a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação" (p. 37). La relevancia de la actividad para quien la lleva a cabo, junto con la satisfacción derivada de su realización, son algunos de los aspectos más destacados de las personas con motivación intrínseca, además de la búsqueda de novedades, entretenimiento y satisfacción de la curiosidad, entre otros. Así, la autora coincide con las afirmaciones de Deci y Ryan de que la motivación intrínseca puede entenderse como una disposición natural y espontánea que impulsa a las personas a buscar desafíos y nuevas experiencias.

Es importante señalar que las personas pueden mostrar motivación intrínseca para ciertas actividades mientras que para otras no. Además, no todas las personas están intrínsecamente motivadas para una tarea específica, lo que implica que los individuos establecen una relación con la tarea o actividad en sí misma (RYAN; DECI, 2000). Esto sugiere que la motivación intrínseca no es un rasgo de personalidad fijo, sino un estado susceptible a las condiciones socioambientales.

Por otro lado, la motivación extrínseca proviene de factores externos, como recompensas tangibles o la obtención de reconocimiento social. Ryan y Deci (2000) afirman que la motivación extrínseca se refiere a la realización de una actividad con el fin de alcanzar un resultado externo. De manera similar, Guimarães (2004), de acuerdo con la visión de Deci y Ryan, señala que este tipo de motivación puede entenderse como la motivación para trabajar en respuesta a factores externos a la tarea o actividad, como recompensas y reconocimientos, influencias o presiones de otras personas, o para demostrar competencias y habilidades. En el ámbito educativo, esto podría incluir la obtención de calificaciones académicas, certificaciones, o el reconocimiento de profesores y compañeros.

Ryan y Deci (2000) subrayan que la motivación extrínseca se refiere a realizar una actividad para alcanzar un objetivo específico o porque conduce a un resultado deseado, a diferencia de la motivación intrínseca. En la motivación extrínseca, la acción se lleva a cabo para obtener reconocimiento o recompensas materiales o sociales, mientras que la motivación intrínseca se considera más autónoma, y la motivación extrínseca está asociada con factores

externos de control. De manera similar, Amabile et al. (1994) indican que las personas extrínsecamente motivadas realizan tareas con el fin de recibir recompensas externas, ya sean sociales o materiales, o para demostrar sus habilidades.

Según Deci y Ryan (2000), los primeros estudios sobre los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca se basaban en una comprensión unitaria que solo variaba en cantidad. Por un lado, la motivación intrínseca se caracterizaba por el involucramiento en la actividad en sí y por el placer que se experimentaba al realizarla. Por otro lado, la motivación extrínseca se entendía como el uso de la actividad como medio para obtener resultados externos deseados o para evitar situaciones no deseadas. Los resultados positivos en el desempeño se asociaron generalmente con la motivación intrínseca, mientras que la motivación extrínseca se investigaba como un contraste.

Vansteenkiste, Lens y Deci (2006) argumentan que la división entre los tipos de motivación intrínseca y extrínseca, al menos hasta mediados del siglo XX, limitó considerablemente la comprensión del tema. Según estos autores, muchas de las actividades que realizamos están reguladas por razones extrínsecas y, aun así, se puede lograr un involucramiento satisfactorio, que incluso puede ser similar al que se obtiene con actividades motivadas intrínsecamente. Es importante destacar que la calidad de la motivación depende del nivel de internalización de las regulaciones externas: cuanto mayor sea el nivel de autodeterminación del comportamiento, mejor será la calidad motivacional.

Esta división dicotómica ha sido revisada por varios estudiosos de la motivación, como Cokley (2000), Deci y Ryan (2000) entre otros, quienes han observado que caracterizar la motivación extrínseca únicamente como una orientación controlada externamente es insuficiente y simplista para entender la complejidad que la rodea. Estos autores argumentan que un comportamiento extrínsecamente motivado puede ser autodeterminado. Sostienen la idea de que existe un continuo con diferentes niveles de regulación de la motivación extrínseca, que varían desde la regulación externa hasta la regulación integrada, considerando al ser humano como alguien que tiende a integrar e internalizar los valores o exigencias externas a su propio ser. Aunque los autores no cuestionan la importancia de la autonomía en la motivación intrínseca, enfatizan que es inadecuado asumir que el comportamiento motivado extrínsecamente no puede ser autodeterminado.

Guimarães (2003), en este contexto, sostiene que los argumentos que justifican esta afirmación se centran en el concepto de internalización, que se refiere a la tendencia humana

a transformar y asimilar los valores y regulaciones externas en procesos de regulación internos, adoptándolos de manera personal. A lo largo del proceso de internalización, las actividades consideradas desinteresantes pueden volverse más útiles para la persona a través de su propio control, lo que resultará en una mayor integración social e intrapsíquica.

9. ¿Cómo funcionan las estrategias didácticas motivacionales en el aprendizaje?

Para comenzar con el marco teórico de este artículo, un concepto clave en el ámbito educativo es el de aprendizaje, con un énfasis particular en el aprendizaje significativo, término introducido por David P. Ausubel en 1963 en contraposición al aprendizaje repetitivo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). El aprendizaje significativo puede clasificarse en dos tipos: por recepción o por descubrimiento. Las contribuciones de Ausubel a la educación continúan siendo de gran valor en la actualidad. En términos generales, el autor logró diferenciar entre el aprendizaje repetitivo (arbitrario) y el aprendizaje significativo, según lo señalan Rebollo y Scaffo (1984). Este último se define como una "relación entre el contenido significativo, la información organizada en una estructura lógica, y la estructura cognitiva del sujeto, sus conocimientos previos, y una actitud motivacional que lo impulsa a aprender de manera significativa" (p. 91). Esta relación otorga sentido al aprendizaje para el individuo. A partir de esta cita y de la propuesta original del autor, se puede concluir que en el aprendizaje significativo, las ideas comunicadas o expresadas simbólicamente se relacionan de manera no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante, integrándose en su estructura cognitiva. Como lo afirman Ausubel, Novak y Hanesian (1983), este tipo de aprendizaje se distancia de lo mecánico, arbitrario y carente de sentido.

Según Lopes da Silva y Sá (1993), las estrategias de aprendizaje se pueden describir, en un nivel más complejo, como "planes elaborados por los estudiantes con el fin de lograr sus metas de aprendizaje, y, de manera más específica, como cualquier método o proceso utilizado para llevar a cabo una tarea concreta" (p. 19). No obstante, no es solo el estudiante quien influye en el proceso, ya que el papel del docente es crucial. Esto se debe a que las tareas propuestas y la enseñanza deben ser potencialmente significativas, es decir, deben conectar con los esquemas y estructuras cognitivas del alumno para facilitar la construcción de significados. Ausubel (1963) menciona, en el contexto del aprendizaje significativo, el

concepto de motivación, destacando su relevancia en el ámbito escolar, lo que la convierte en un factor clave para mejorar el aprendizaje. Si el objetivo es lograr un aprendizaje duradero, la motivación juega un papel esencial. Ausubel, Novak y Hanesian (1983) señalan que las variables motivacionales participan en el proceso de aprendizaje significativo, ya que le proporcionan la energía necesaria.

A partir de las aportaciones de Alonso Tapia (1997) en su obra "Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias", se puede identificar claramente la influencia del docente en la motivación o desmotivación de los estudiantes. El autor sostiene que el docente juega un papel crucial en la motivación infantil a través de la elección de estrategias y recursos que utiliza al planificar sus intervenciones. Sin embargo, aunque esto es un aspecto importante, el autor aclara que el docente no es quien determina por completo la motivación del estudiante. Existen ciertas características inherentes a la persona que aprende que también intervienen en este proceso, así como diferencias individuales en cuanto a la motivación, como las expectativas y el valor que cada niño otorga a la tarea. Por ello, las situaciones didácticas que el maestro cree deben conectar estas particularidades con sus decisiones pedagógicas.

Barriga y Rojas (2005) proponen una serie de estrategias didácticas que, basadas en múltiples investigaciones, han demostrado ser altamente efectivas para motivar el aprendizaje. Entre estas estrategias destacan el establecimiento de objetivos, el uso de ilustraciones para incentivar la motivación, el empleo de analogías, preguntas intercaladas y organizadores previos. Según los autores, estas estrategias pueden implementarse al inicio, durante o al final de la clase, dependiendo de la situación pedagógica. Por su parte, Woolfolk (2010) también presenta un conjunto de estrategias centradas en aumentar la motivación de los estudiantes. Estas son más específicas y abarcan aspectos como transmitir mensajes de responsabilidad y altas expectativas, establecer metas e instrucciones claras para las tareas, lo cual se relaciona con los objetivos mencionados por Barriga y Hernández Rojas (2005). Además, se sugiere como estrategia establecer conexiones entre los contenidos del currículo, algo que se refleja en el enfoque interdisciplinario en el aula, así como la utilización de la escritura y las artes dramáticas para abordar contenidos, fomentar la toma de riesgos, el uso de juegos, la vinculación entre la escuela y el hogar del estudiante, ofrecer representaciones variadas de una tarea y promover el pensamiento creativo.

Moral Santaella (2010) también aporta un conjunto de estrategias y técnicas didácticas que vale la pena considerar. Entre ellas se incluye la estrategia de

pregunta-respuesta, ampliamente abordada por distintos autores en el ámbito didáctico, y la discusión en clase, que facilita la interacción entre docentes y estudiantes. Otras estrategias incluyen el modelado por parte del docente al plantear una actividad, el coaching, la promoción de la reflexión, la colaboración entre estudiantes, actividades de exploración y resolución de problemas, y la posibilidad de que los estudiantes elijan y personalicen las tareas y proyectos, lo cual Woolfolk (2010) también señala como una estrategia altamente motivadora al fomentar la autonomía.

En esta misma línea, Rosales y Azahuanche (2021), en su investigación "Estrategias motivacionales para el logro de los aprendizajes", analizan las estrategias didácticas motivacionales y sus fundamentos teóricos, tomando como base la Teoría de las necesidades de Maslow. Subrayan la importancia de las estrategias motivacionales para promover aprendizajes significativos. Su trabajo explora el rol del docente en el aprendizaje infantil, basándose en una revisión bibliográfica y un análisis de estudios sobre la temática, seleccionando artículos que abordan las estrategias motivacionales y sus dimensiones. Entre las estrategias didácticas identificadas se encuentran la clase magistral, la exposición, la rueda de preguntas, la lluvia de ideas, la discusión, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje por descubrimiento, algunas de las cuales ya habían sido mencionadas por otros autores. Los autores concluyen que las decisiones didácticas tomadas por los docentes tienen un impacto significativo en el logro de aprendizajes positivos.

Las estrategias didácticas motivacionales juegan un papel fundamental en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no solo facilitan la transmisión de conocimientos, sino que promueven un aprendizaje significativo, profundamente conectado con la estructura cognitiva y emocional del estudiante. Como hemos visto, la motivación es un elemento central que energiza y orienta el esfuerzo del alumno hacia el logro de sus objetivos de aprendizaje, y en este sentido, el docente es un mediador esencial que, a través de la selección de estrategias y recursos pedagógicos, puede influir positiva o negativamente en dicha motivación.

El reto para el docente radica en reconocer la diversidad de sus alumnos, considerando no solo sus diferencias individuales, como expectativas y valoraciones personales de las tareas, sino también sus conocimientos previos y estructuras cognitivas. Al hacerlo, podrá diseñar intervenciones que integren tanto las características del estudiante como las demandas del currículo, logrando así un equilibrio entre la enseñanza de contenidos

y el fomento de la motivación.

Además, la flexibilidad de estas estrategias permite su implementación en distintos momentos del proceso educativo, lo que facilita su adaptación a diversas situaciones pedagógicas. Tanto al inicio, como durante o al final de una clase, las estrategias motivacionales pueden ser utilizadas para conectar el contenido con la realidad del estudiante, incentivar la participación activa y fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje.

En conclusión, el uso de estrategias didácticas motivacionales no solo impulsa el rendimiento académico, sino que también fomenta una experiencia educativa más enriquecedora y duradera. Si el objetivo es que los estudiantes se apropien del conocimiento de manera significativa y logren aprendizajes que perduren en el tiempo, es fundamental que el docente tome decisiones didácticas conscientes, integrando motivación y contenido de forma coherente y efectiva. Así, se estará contribuyendo a la formación de estudiantes más autónomos, creativos y comprometidos con su propio proceso de aprendizaje.

10. Propuesta didáctica

Para introducir la propuesta didáctica dirigida a los estudiantes de nivel A2.1, resulta pertinente comenzar con un repaso de los artículos, prestando especial atención al uso del artículo neutro “lo”. Este aspecto gramatical tiende a generar confusión entre los estudiantes debido a su uso abstracto y funciones específicas en la lengua española. La comprensión de este elemento es fundamental para eliminar posibles frustraciones en el proceso de aprendizaje.

Mediante una revisión detallada y contextualizada del artículo "lo", se busca esclarecer su uso en expresiones impersonales, sustantivación de adjetivos y otras construcciones que permiten una mayor riqueza y precisión en la comunicación. Este enfoque inicial no solo facilitará la asimilación de un tema que a menudo plantea dificultades, sino que también establecerá las bases para un ambiente de aprendizaje más accesible y relajado. Al disipar estas dudas tempranas, se propiciará un entorno más favorable en el que los estudiantes podrán desenvolverse con mayor seguridad y fluidez en sus interacciones verbales y escritos, contribuyendo así al desarrollo integral de sus competencias comunicativas en el idioma.

<p>Tema 1: Los artículos definidos e indefinidos (femenino y masculino) y el artículo neutro</p>

Justificación

El aprendizaje de los artículos en español (femenino, masculino y neutro) puede generar confusión para estudiantes brasileños de nivel inicial debido a las diferencias gramaticales entre el portugués y el español. Aunque ambos idiomas son similares en algunos aspectos, el uso del artículo neutro "lo" no tiene un equivalente directo en portugués, lo que añade complejidad al aprendizaje.

Esta propuesta didáctica busca no solo aclarar las reglas gramaticales asociadas a los artículos, sino también utilizar estrategias motivacionales que reduzcan la ansiedad y fortalezcan el interés de los estudiantes por la lengua española.

Objetivos

Objetivo General: Facilitar la comprensión y el correcto uso de los artículos definidos e indefinidos (femenino y masculino) y neutro en español, utilizando estrategias motivacionales para aumentar la participación activa y reducir la ansiedad en el aula.

Objetivos Específicos:

1. Enseñar a los estudiantes la diferenciación entre los artículos definidos e indefinidos en sus formas femeninas y masculinas.
2. Explicar el uso del artículo neutro "lo" y su función en el idioma español.
3. Fomentar la confianza y motivación en el uso de los artículos mediante actividades comunicativas.
4. Evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar correctamente los artículos en la producción oral y escrita.

Estrategias Motivacionales

Para que los estudiantes brasileños desarrollen confianza en el uso de los artículos en español, se aplicarán las siguientes estrategias motivacionales:

Aprendizaje Colaborativo:

Organizar actividades en parejas o pequeños grupos en las que los estudiantes deban realizar ejercicios gramaticales juntos, discutiendo las respuestas y proporcionando retroalimentación mutua. Esto promueve un ambiente de apoyo y reduce la presión individual.

Gamificación:

Introducir juegos de roles o competencias amistosas, como quizzes o bingos gramaticales, donde los estudiantes ganen puntos por utilizar correctamente los artículos en frases. Estos juegos combinan diversión y aprendizaje, disminuyendo la ansiedad y mejorando el compromiso con el idioma.

Autoevaluación Guiada:

Proveer ejercicios en los que los estudiantes puedan evaluar sus propios avances, acompañados de comentarios constructivos del docente. Esto fortalece su autoconcepto y los motiva a seguir mejorando.

Uso de Material Auténtico:

Incorporar materiales auténticos como artículos de noticias, fragmentos de diálogos de películas y canciones que incluyan el uso de los artículos femenino, masculino y neutro. Los estudiantes se sentirán más motivados al trabajar con contenidos reales y relevantes para su contexto.

Retroalimentación Positiva y Personalizada:

Dar retroalimentación individualizada destacando los logros de cada estudiante, para reforzar su confianza en el uso de los artículos. Un enfoque positivo ayuda a reducir la ansiedad y refuerza la motivación intrínseca.

Desarrollo de la Sesión

Introducción (15 minutos)

Presentación de los artículos: Se realiza una breve explicación sobre los artículos definidos e indefinidos en español, con ejemplos visuales en una pizarra digital o proyector. Enfoque en el artículo neutro "lo": Se explica el uso del artículo neutro, destacando su diferencia con el portugués. Se proporcionan ejemplos claros como "lo bueno", "lo

importante", "lo interesante".

Actividad 1: Identificación y Clasificación de Artículos (20 minutos)

Descripción: Los estudiantes trabajarán en parejas para clasificar una lista de sustantivos en columnas de artículos femeninos, masculinos y neutros.

Estrategia Motivacional: Se fomenta el aprendizaje colaborativo, permitiendo que los estudiantes discutan sus respuestas y lleguen a consensos.

Actividad 2: Creación de Oraciones (25 minutos)

Descripción: Los estudiantes deben crear oraciones utilizando una combinación de artículos femeninos, masculinos y el neutro "lo". Al final, compartirán sus oraciones con el grupo.

Estrategia Motivacional: La actividad culmina en un juego de roles, donde los estudiantes usarán las oraciones en un diálogo improvisado. Este enfoque lúdico reduce la presión y aumenta la confianza en el uso del idioma.

Actividad 3: Bingo Gramatical (20 minutos)

Descripción: Los estudiantes participan en un juego de bingo donde en lugar de números, las casillas contienen sustantivos. El profesor menciona los artículos correspondientes (el, la, los, las, lo) y los estudiantes deben marcar el sustantivo correcto en sus tarjetas.

Estrategia Motivacional: La gamificación incentiva la participación activa y reduce la ansiedad.

Evaluación y Autoevaluación (20 minutos)

Descripción: Los estudiantes completan un ejercicio final donde deben corregir frases con errores en el uso de los artículos. Luego, comparan sus respuestas con la corrección del profesor y realizan una autoevaluación.

Estrategia Motivacional: Se utiliza retroalimentación positiva para destacar los avances individuales y fortalecer el autoconcepto del estudiante

Materiales y Recursos

1. Pizarra digital o proyector para mostrar ejemplos.
2. Tarjetas para el juego de bingo gramatical.
3. Hojas de trabajo con ejercicios de clasificación y creación de oraciones.
4. Fragmentos de textos auténticos en español (artículos de noticias, diálogos de películas...)

Tema 2: Introducción a los Heterogenéricos

Justificación

El aprendizaje de los heterogénicos en español (sustantivos que tienen diferente género gramatical en español y portugués) puede generar confusión para los estudiantes brasileños, debido a la similitud entre ambos idiomas, lo que a menudo los lleva a sobregeneralizar reglas de género. Esta confusión puede aumentar la ansiedad en el aula, especialmente en niveles iniciales, donde los estudiantes ya están comenzando a

interactuar más activamente en el idioma.

Por eso, es necesario implementar estrategias didácticas que no solo enseñen las reglas gramaticales, sino que también utilicen enfoques motivacionales para reducir la ansiedad y mejorar la confianza de los estudiantes en el uso de los heterogénicos.

Objetivos

Objetivo General: Facilitar la comprensión y uso correcto de los heterogéneos en español a través de estrategias motivacionales que promuevan el aprendizaje activo y disminuyan la ansiedad.

Objetivos Específicos:

Explicar qué son los heterogéneos, proporcionando ejemplos relevantes. Aclarar las diferencias entre los géneros de ciertos sustantivos en español y portugués. Crear un entorno de aprendizaje motivacional que facilite la participación activa y el refuerzo positivo.

Fomentar el uso correcto de los heterogéneos en ejercicios orales y escritos, promoviendo la autoevaluación y la confianza

Estrategias Motivacionales

Para maximizar la motivación y reducir la ansiedad, se aplicarán las siguientes

estrategias: **Enfoque en la Autoconfianza:**

Se reforzará el autoconcepto positivo mediante la retroalimentación personalizada y el reconocimiento de los logros, tanto individuales como grupales.

Aprendizaje Cooperativo:

Los estudiantes trabajarán en grupos pequeños para realizar ejercicios, permitiendo el intercambio de conocimientos y experiencias, lo cual fomenta el apoyo mutuo y reduce el estrés individual.

Gamificación:

Se integrarán actividades lúdicas como juegos de cartas y quizzes, donde los estudiantes recibirán puntos por usar correctamente los heterogéneos. Estas dinámicas motivan la participación y permiten aprender de manera divertida.

Material Auténtico y Relevante:

Se utilizarán ejemplos de heterogéneos en situaciones reales, a través de textos, diálogos y medios digitales, lo que hará que los estudiantes vean la relevancia de lo que aprenden en el aula.

Reducción de la Ansiedad a través del Diálogo Abierto:

Se fomentará un espacio donde los estudiantes puedan expresar dudas y recibir respuestas

claras y constructivas, creando un entorno seguro para el

aprendizaje. **Desarrollo de la Sesión**
Introducción (15 minutos)

Presentación del concepto de heterogéneros: El docente explicará qué son los heterogéneros, destacando que son sustantivos cuyo género en español es diferente al del portugués. Se presentarán ejemplos como:

la radio (portugués: o rádio)
la nariz (portugués: o nariz)
la sangre (portugués: o sangue)
el tatuaje (portugués: a tatuagem)

Materiales visuales: Se utilizará una presentación con imágenes y ejemplos en frases contextualizadas para ilustrar las diferencias.

Actividad 1: Clasificación de Heterogéneros (20 minutos)

Descripción: Los estudiantes, en parejas, recibirán una lista de sustantivos en español y deberán clasificarlos en femenino o masculino, basándose en sus conocimientos previos y en la explicación dada.

Estrategia Motivacional: El aprendizaje colaborativo permitirá que los estudiantes se ayuden entre sí, fomentando la discusión y el intercambio de ideas sin sentirse expuestos.

Corrección grupal: Se hará una corrección colectiva de la actividad, promoviendo la participación activa de los estudiantes al preguntar por las respuestas correctas.

Actividad 2: Bingo de Heterogéneros (25 minutos)

Descripción: El docente preparará tarjetas de bingo con sustantivos heterogéneros. Los estudiantes deberán escuchar el sustantivo y marcar el género correcto en sus tarjetas. Gana quien complete una fila de heterogéneros correctos.

Estrategia Motivacional: La gamificación aumenta la motivación y el deseo de participar. Además, se genera un ambiente relajado y divertido que reduce la ansiedad.

Actividad 3: Creación de Diálogos (30 minutos)

Descripción: En grupos pequeños, los estudiantes deben crear un breve diálogo en el que utilicen al menos cinco heterogéneros de manera correcta. Posteriormente, el alumno que se sienta más cómodo, compartirá con la clase.

Estrategia Motivacional: La creación de diálogos fomenta la creatividad y la interacción oral, al mismo tiempo que refuerza el uso correcto de los heterogéneros en contextos reales.

Actividad 4: Autoevaluación (15 minutos)

Descripción: Los estudiantes recibirán una lista de oraciones con heterogéneros, algunas con errores gramaticales relacionados con el género. Deberán corregir las oraciones y, al final, compararán sus respuestas con las soluciones correctas proporcionadas por el docente.

Estrategia Motivacional: La autoevaluación guiada les permite identificar sus propios errores sin la presión de una evaluación formal, lo que fortalece su autoconfianza y su capacidad de autoaprendizaje.

Ejemplos de oraciones para corregir:

La problema es difícil de resolver. (Corrección: El problema)

La mapa muestra toda la región. (Corrección: El mapa)

Materiales y Recursos

Pizarra digital o proyector para la presentación inicial.

Tarjetas de bingo personalizadas con sustantivos heterogéneos.

Hojas de trabajo para la autoevaluación y los ejercicios de refuerzo.

Ejemplos de diálogos para modelar la actividad de creación.

Tema 3: Introducción al Imperativo con Verbos de la Culinaria

Justificación

El uso del imperativo en español es fundamental para dar órdenes, sugerencias o instrucciones, especialmente en contextos como la cocina, donde se utiliza de manera frecuente. Para los estudiantes brasileños de nivel intermedio, es importante no solo aprender la conjugación de los verbos en imperativo, sino también adquirir vocabulario especializado que les permita interactuar en situaciones prácticas, como la preparación de recetas.

Esta propuesta se centra en enseñar el imperativo a través de verbos de la culinaria como asar, cocinar, rehogar, mezclar, entre otros, utilizando estrategias motivacionales que fomenten la participación activa y reduzcan la ansiedad en el aprendizaje.

Objetivos

Objetivo General: Facilitar la comprensión y el uso del imperativo en español, utilizando vocabulario relacionado con la cocina y estrategias motivacionales que impulsan el aprendizaje activo y la confianza de los estudiantes.

Objetivos Específicos:

Presentar la conjugación del imperativo afirmativo y negativo en español, aplicándolo a verbos de la culinaria.

Fomentar la comprensión y aplicación de instrucciones básicas en un contexto culinario.

Utilizar estrategias motivacionales que promuevan la participación activa y refuercen el uso del imperativo en actividades colaborativas.

Mejorar la pronunciación y fluidez de los estudiantes en la expresión de órdenes y sugerencias relacionadas con la cocina.

Estrategias Motivacionales

Para promover un ambiente de aprendizaje motivador y participativo, se implementarán las siguientes estrategias:

Aprendizaje Basado en Tareas:

Los estudiantes participarán en una actividad práctica de creación de recetas, lo que les permitirá aplicar de manera inmediata los conocimientos gramaticales y vocabulario en situaciones reales.

Gamificación:

Se utilizarán dinámicas de competencia y juegos como "El Chef del Día", donde los estudiantes asuman roles y den instrucciones a sus compañeros usando el imperativo.

Aprendizaje Cooperativo:

Los estudiantes trabajarán en parejas o grupos pequeños para realizar tareas, lo que fomenta la cooperación, reduce la ansiedad individual y aumenta la confianza en el uso del imperativo.

Retroalimentación Positiva:

Se brindará retroalimentación inmediata y personalizada para destacar los logros de cada estudiante, reforzando la motivación intrínseca y el autoconcepto como hablantes competentes.

Uso de Material Auténtico:

Se utilizarán videos de recetas en español y materiales auténticos para que los estudiantes se familiaricen con el uso del imperativo en situaciones reales.

Desarrollo de la Sesión
Introducción (15 minutos)

Presentación del imperativo afirmativo y negativo: El docente explicará la conjugación del imperativo en español, tanto afirmativo como negativo, utilizando ejemplos relacionados con verbos de la cocina. Se abordarán las conjugaciones regulares e irregulares.

Ejemplos de verbos:

Afirmativo: cocina, asa, rehoga.

Negativo: no cocines, no ases, no rehogues.

Actividad 1: Bingo de Verbos de Cocina (20 minutos)

Descripción: Los estudiantes recibirán tarjetas de bingo con verbos relacionados con la cocina. El docente leerá frases en imperativo y los estudiantes marcarán los verbos que aparezcan en sus tarjetas. Ganará el primero en completar una fila o columna.

Estrategia Motivacional: La gamificación hace que los estudiantes participen de manera activa y entretenida, mientras refuerzan el uso de los verbos en imperativo en un contexto culinario.

Actividad 2: El Chef del Día (30 minutos)

Descripción: Los estudiantes, en grupos pequeños, recibirán una receta en español. Un miembro del grupo será el "Chef", quien dará las instrucciones en imperativo a los demás utilizando verbos como mezclar, rehogar, asar, cortar. Los demás seguirán las instrucciones del "Chef" actuando como ayudantes.

Estrategia Motivacional: Esta actividad permite que los estudiantes practiquen el uso del imperativo en un contexto realista y colaborativo, reduciendo la presión de hablar frente a toda la clase.

Actividad 3: Creación de Recetas (25 minutos)

Descripción: Los estudiantes deberán crear su propia receta en español, usando al menos cinco verbos en imperativo. Luego, compartirán la receta con la clase, explicando paso a paso cómo preparar el plato.

Estrategia Motivacional: La creación de recetas permite a los estudiantes ser creativos y usar el lenguaje de forma activa y personal. Además, la presentación de su receta en público refuerza su autoconfianza en el uso del idioma.

Actividad 4: Visualización y Discusión del Video de Recetas (20 minutos)

Descripción: El docente proyectará un video corto de una receta en español, donde se utilice el imperativo para dar instrucciones. Después de ver el video, los estudiantes discutirán en parejas las órdenes que escucharon y su conjugación en imperativo.

Estrategia Motivacional: El uso de material auténtico hace que los estudiantes se involucren con situaciones reales, aumentando su motivación al ver la utilidad práctica de lo aprendido.

Materiales y Recursos

Pizarra digital o proyector para la presentación de los verbos.

Tarjetas de bingo con verbos de la cocina.

Hojas de trabajo para la creación de recetas y ejercicios de refuerzo.

Videos auténticos de recetas en español para la actividad de visualización.

Tema 4: Régimen Pronominal: me, te, le, nos, os, les

Justificación

El régimen pronominal es un aspecto gramatical esencial en español, ya que los pronombres objeto directo e indirecto son fundamentales para la correcta construcción de oraciones y la fluidez en la comunicación. Para los estudiantes brasileños de nivel inicial, este tema puede presentar dificultades debido a las diferencias entre el uso de

pronombres en portugués y en español. La comprensión y aplicación adecuada de los pronombres me, te, le, nos, os, les es esencial para un desarrollo lingüístico efectivo.

Esta propuesta didáctica se enfoca en enseñar el régimen pronominal a través de estrategias motivacionales que aumenten la participación activa de los estudiantes y reduzcan la ansiedad relacionada con el uso de estos elementos gramaticales.

Objetivos

Objetivo General: Facilitar el uso y la comprensión del régimen pronominal en español, promoviendo un ambiente de aprendizaje motivador que permita a los estudiantes brasileños aplicar estos pronombres en contextos comunicativos reales.

Objetivos Específicos:

Explicar las funciones de los pronombres objeto directo e indirecto en español y su posición en la oración.

Comparar el uso de los pronombres en español y portugués para aclarar similitudes y diferencias.

Implementar actividades motivacionales que refuercen el uso de los pronombres en ejercicios orales y escritos.

Mejorar la confianza de los estudiantes al emplear correctamente los pronombres en situaciones cotidianas.

Estrategias Motivacionales

Para facilitar el aprendizaje del régimen pronominal y motivar a los estudiantes, se aplicarán las siguientes estrategias:

Aprendizaje Colaborativo:

Se organizarán actividades grupales que permitan la interacción y el apoyo mutuo entre los estudiantes, lo que reducirá la ansiedad y favorecerá el intercambio de conocimientos.

Gamificación:

Se integrarán juegos y dinámicas que hagan el aprendizaje de los pronombres más interactivo y entretenido, aumentando la motivación y el interés por el tema.

Enfoque en la Relevancia Personal:

Se presentarán situaciones de la vida cotidiana en las que los estudiantes puedan aplicar los pronombres, ayudándoles a ver la relevancia de lo aprendido.

Retroalimentación Positiva:

Se ofrecerá retroalimentación continua, enfocándose en los avances de cada estudiante, lo que reforzará su autoconfianza y compromiso con el aprendizaje.

Uso de Material Auténtico:

Se utilizarán diálogos reales, videos y textos que incluyan el uso de pronombres, para que los estudiantes se expongan al uso auténtico del lenguaje.

Desarrollo de la Sesión

Introducción (15 minutos)

Explicación del régimen pronominal: El docente explicará la función de los pronombres me, te, le, nos, os, les, destacando sus usos como objeto directo e indirecto. Se mostrará su posición en la oración y la concordancia con los verbos.

Ejemplos:

Me dio un regalo. (pronombre de objeto indirecto)

Te vi en el parque. (pronombre de objeto directo)

Les escribí una carta. (pronombre de objeto indirecto)

Comparación con el portugués: Se hará una comparación breve entre el uso de los pronombres en español y portugués, señalando las diferencias más notables.

Actividad 1: Juego de Emparejamiento (20 minutos)

Descripción: Los estudiantes recibirán tarjetas con frases incompletas que requieren el uso de pronombres. En otra serie de tarjetas, estarán los pronombres correspondientes. En parejas, los estudiantes deberán emparejar las frases con los pronombres adecuados.

Estrategia Motivacional: El trabajo en parejas reduce la presión individual, y la dinámica del juego aumenta la motivación para completar la tarea de manera correcta.

Actividad 2: Completa el Diálogo (25 minutos)

Descripción: Se les proporcionará a los estudiantes un diálogo incompleto entre dos personas, donde deberán insertar los pronombres correctos en las posiciones adecuadas.

Ejemplo:

A: ¿Le diste el libro a Juan?

B: Sí, ya se lo di. (pronombre de objeto indirecto y directo)

Estrategia Motivacional: El uso de diálogos realistas ayudará a los estudiantes a ver el valor comunicativo de los pronombres y a practicarlos en un contexto más natural.

Actividad 3: El Juego de la Silla Pronominal (30 minutos)

Descripción: Los estudiantes se organizarán en círculo. Cada uno recibirá una tarjeta con una oración incompleta, donde falta un pronombre. Al escuchar una señal, deben levantarse y cambiar de silla, completando la oración que esté en la nueva silla con el pronombre adecuado.

Ejemplo:

Oración en la silla: "____ escribí una carta a mis amigos."

Pronombre adecuado: Les escribí una carta.

Estrategia Motivacional: El movimiento físico, la interacción y el dinamismo del juego

ayudan a reducir el estrés, aumentando la participación activa y la retención del conocimiento.

Actividad 4: Creación de Diálogos Propios (30 minutos)

Descripción: Los estudiantes, en grupos pequeños, deberán crear un diálogo donde utilicen al menos cinco pronombres diferentes. Luego, presentarán su diálogo al resto de la clase.

Estrategia Motivacional: Esta actividad permite la creatividad, fomenta la colaboración y les da a los estudiantes la oportunidad de practicar el uso de los pronombres en un contexto comunicativo más extenso.

Materiales y Recursos

Tarjetas con frases incompletas para el juego de emparejamiento.

Diálogos incompletos para la actividad de completar diálogos.

Tarjetas con oraciones incompletas para el "Juego de la Silla

Pronominal". Pizarra digital para la explicación inicial y la corrección de ejercicios.

Tema 5: Clase con enfoque en la conversación con el tema de “Compras”

Justificación

El desarrollo de la habilidad de conversación es uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente cuando se trata de situaciones cotidianas como ir de compras. Para los estudiantes brasileños de español en el primer nivel inicial, este tema permite aprender y practicar vocabulario relacionado con productos, precios, cantidades, expresiones de cortesía y solicitudes comunes que se conectan con los temas presentados anteriormente, todo en un contexto comunicativo realista.

Esta propuesta se enfoca en desarrollar la fluidez oral de los estudiantes, empleando estrategias motivacionales que promuevan la participación activa y la reducción de la ansiedad, brindando herramientas para que los estudiantes se sientan cómodos y confiados al comunicarse en español en un entorno de compras.

Objetivos

Objetivo General: Desarrollar la capacidad de los estudiantes para participar en una conversación en español relacionada con las compras, utilizando vocabulario y expresiones adecuadas en situaciones cotidianas de interacción con vendedores y otros compradores.

Objetivos Específicos:

Ampliar el vocabulario relacionado con el acto de comprar, incluyendo tipos de productos, precios, y unidades de medida.

Practicar expresiones y preguntas clave utilizadas en situaciones de compra y venta.

Fomentar la confianza para interactuar en español mediante actividades conversacionales

dinámicas.

Desarrollar habilidades para negociar y expresar preferencias al comprar productos en diferentes contextos.

Estrategias Motivacionales

Para que los estudiantes se sientan motivados a participar y practiquen sus habilidades de conversación, se utilizarán las siguientes estrategias:

Aprendizaje Basado en Simulación:

Se recrearán situaciones reales de compras mediante juegos de roles, donde los estudiantes asumirán el papel de compradores y vendedores.

Gamificación:

Se aplicarán dinámicas de juego como “Vendedor y cliente” para hacer el aprendizaje interactivo y entretenido, incentivando la participación de todos los estudiantes.

Trabajo Colaborativo:

Los estudiantes trabajarán en parejas o en grupos pequeños, lo que fomentará la interacción entre compañeros y reducirá la ansiedad de hablar frente a toda la clase.

Refuerzo Positivo:

Se ofrecerá retroalimentación constante y positiva para motivar a los estudiantes y reconocer sus esfuerzos, reforzando la confianza en el uso del idioma.

Materiales Visuales y Auténticos:

Se utilizarán imágenes, catálogos de productos reales y diálogos que simulen situaciones auténticas de compras, lo que hará que los estudiantes vean la relevancia del tema en su vida cotidiana.

Desarrollo de la Sesión

Introducción (15 minutos)

Presentación del vocabulario clave: El docente introducirá el vocabulario relacionado con las compras, como nombres de productos comunes (enfocando en productos de cocinar, para tener una conexión con la clase del tema 3), expresiones para preguntar precios, cantidades y preferencias.

Ejemplos de vocabulario:

Productos: manzanas, plátanos, papas, sartén y etc..

Precios: ¿Cuánto cuesta?, Es muy caro, Es barato.

Expresiones: ¿Me puede ayudar?, Quiero comprar..., Estoy buscando....

Explicación de frases útiles en situaciones de compra: Se explicarán frases comunes que los estudiantes pueden usar cuando interactúan con vendedores y otros compradores, como

pedir descuentos, comparar precios y solicitar productos específicos.

Ejemplos de frases:

¿Tiene una sartén más grande?

Me gustaría experimentar este chocolate.

¿Puede hacerme un descuento?

Actividad 1: Juego de Rol - Comprador y Vendedor (25 minutos)

Descripción: Los estudiantes se dividirán en parejas. Uno será el comprador y el otro será el vendedor. Utilizando un guión básico, deberán recrear una conversación típica en una tienda o mercado, negociando el precio y las características del producto. Luego intercambiarán roles para asegurar que ambos practiquen.

Estrategia Motivacional: El uso de roles permite que los estudiantes practiquen en un entorno seguro y lúdico, lo que reduce la ansiedad y refuerza la confianza en sus habilidades.

Actividad 2: La Carrera de Compras (30 minutos)

Descripción: En grupos de 3 o 4 personas, los estudiantes deberán completar una lista de compras ficticia, que contiene varios productos que deben buscar en diferentes “tiendas” (estaciones en el aula). Cada tienda tendrá un vendedor que interactuará con los compradores y ofrecerá diferentes precios y productos. El objetivo es que los grupos encuentren los productos al mejor precio y completen su lista.

Estrategia Motivacional: Esta actividad fomenta el trabajo en equipo y crea un ambiente competitivo amistoso, haciendo que los estudiantes se involucren activamente en la conversación. La dinámica también simula una experiencia real de compras.

Actividad 3: ¿Qué prefieres comprar? (20 minutos)

Descripción: Cada estudiante deberá presentar ante la clase o en pequeños grupos sus preferencias de compra. Utilizando frases y vocabulario aprendido, explicarán qué les gusta comprar, por qué, y cómo toman decisiones de compra. Luego, sus compañeros harán preguntas sobre sus elecciones.

Ejemplo:

Prefiero comprar en línea porque es más barato y no tengo que salir de casa.

Estrategia Motivacional: Al hablar sobre sus propias experiencias y preferencias, los estudiantes podrán aplicar lo aprendido en un contexto personal, lo que los motiva a participar y expresarse de manera espontánea.

Materiales y Recursos

Imágenes de productos para utilizar en las actividades de rol.
Listas de compras ficticias y dinero de juego para la actividad “La Carrera de Compras”. Fichas con vocabulario y frases útiles para los juegos de rol y actividades de refuerzo. Catálogos reales (en línea o impresos) para simular las compras.

11. Consideraciones Finales

De este modo, el objetivo es defender que las estrategias didácticas motivacionales juegan un rol crucial en la disminución de la ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua, u

n aspecto que afecta significativamente la adquisición y uso efectivo de competencias comunicativas. La ansiedad es uno de los principales factores individuales que interfieren en el desarrollo de las habilidades orales, ya que muchos estudiantes enfrentan un temor constante a cometer errores, ser evaluados negativamente o no poder expresarse adecuadamente en el nuevo idioma. Esto genera una barrera emocional que limita su participación activa en el aula, lo que repercute en su progreso lingüístico. En este contexto, las estrategias motivacionales se convierten en un recurso indispensable para mitigar estos efectos, ya que fomentan un ambiente de aprendizaje más relajado, acogedor y centrado en el estudiante.

Mediante la aplicación de actividades motivacionales como el aprendizaje colaborativo, la gamificación, el uso de material auténtico y la retroalimentación positiva, se crean espacios donde los estudiantes pueden interactuar sin el miedo constante al juicio o al error. Estas estrategias les permiten experimentar el aprendizaje como algo dinámico y significativo, promoviendo la confianza y la seguridad en sus habilidades lingüísticas. El aprendizaje colaborativo, por ejemplo, fomenta un sentido de comunidad y apoyo entre los estudiantes, lo que contribuye a que se sientan menos expuestos y, por tanto, más cómodos al participar en actividades comunicativas.

La gamificación, por su parte, transforma el aprendizaje en una experiencia lúdica, donde la interacción y el progreso se ven incentivados mediante dinámicas competitivas o cooperativas, lo que reduce la presión asociada a la corrección inmediata y promueve la motivación intrínseca. A través del uso de material auténtico, los estudiantes pueden conectar el aprendizaje de la lengua con situaciones reales de la vida cotidiana, lo que refuerza la relevancia del contenido y disminuye la ansiedad al demostrar que el conocimiento adquirido

tiene un uso práctico. Finalmente, la retroalimentación positiva se convierte en una herramienta clave para reforzar la autoestima del estudiante, al centrarse en sus logros y avances en lugar de en los errores, creando una experiencia de aprendizaje más constructiva y motivadora.

En conclusión, las estrategias didácticas motivacionales no solo mejoran la adquisición de una segunda lengua, sino que también favorecen la creación de un ambiente de aprendizaje donde la ansiedad disminuye, permitiendo que los estudiantes se sientan más seguros, motivados y dispuestos a utilizar el idioma de manera activa. Al reducir la ansiedad y fomentar la confianza, estas estrategias permiten que los estudiantes no solo adquieran competencias lingüísticas, sino que también desarrollen una actitud positiva y resiliente frente al aprendizaje de una lengua extranjera.

12. Referencias bibliográficas

Alonso Tapia, J. (1997). **Motivar para el aprendizaje. Teoría y Estrategias**. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Tapia_Unidad_4.pdf

Ausubel, D. (1976). **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. Ed. Trillas. México.

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). **Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo**. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de Educational psychology : a cognitive view.

Allen, M. y Bourhis, J. (1992). **Meta-analysis of the relationship between communication apprehension and cognitive performance**, *Communication Education*, 41, (1) 68-76.

Allen, M. y Bourhis, J. (1996). **The relationship of communication apprehension to communication behaviour: A meta-analysis**, *Communication Quarterly*, 44, (2), 214-226.

Ávila, Javier. **Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE**. Universidad de Córdoba, Julio-Diciembre 2015.

Baralo, M. (2000). «**El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE**». En Carabela (ed.), *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE* (pp. 5-36). Madrid: SGEL.

Bergmann, J. C. F. **Aquisição de uma Língua Estrangeira: o Livro Didático como Motivador**. Curitiba, 2002, 155 p. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Lingüísticos), Universidade Federal do Paraná.

Boñón, M. (2017). **Programa de estrategias didácticas motivacionales para desarrollar actitudes personales positivas en los estudiantes de la I E N° 16001 “Ramón Castilla y Marquesado” de Jaén-2016** Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/18940>

Boorum, M.L., Goolsby, J.R., y Ramsey, R.P. (1998). **Relational communication traits and their effect on adaptiveness and sales performance**. *Academy of Marketing Science Journal*, 26(1), 16-30.

Castillo, F. (2015). **Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su eficacia en la asignatura de Geografía de Nicaragua, con estudiantes de primer año de la FAREM Estelí, en el periodo 2015** [Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN]. <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/2966>

Cordeiro, Dayane Monica. **A ansiedade no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e sua relação com o contato linguístico em contextos de imersão**. *Revista EntreLínguas, Araraquara*, v. 5, n. esp. 1, p. 312-327, jul. 2019. E-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/el.v5iesp.1.12987.

Cordeiro, Dayane Monica. **¡Que nadie te quite la palabra! Estrategias para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE**. *Foro de Profesores de E/LE*, número 16 (2020). <http://foroele.es/revista/> ISSN: 1886-337X

Cordeiro, Dayane Monica. **Las inteligencias múltiples como herramienta para mejorar las destrezas orales en el aula de Español como Lengua Extranjera: una investigación acción. Tesis Doctoral.** Programa de doctorado: Estudios Hispánicos Avanzados. Valencia, mayo de 2018.

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G.(2002) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** Disponible en:
<https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Fordham, D.R., y Gabbin, A.L. (1996). **Skills versus apprehension: Empirical evidence on oral communication, Business Communication Quarterly**, 59(3), 88-98

Gardner, R. C. & Lambert, W. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**, Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.

Guimarães, S. É. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004a. Cap.2, p.37-57.

Horwitz, E. K. (1986). **Preliminary Evidence of the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale.** *TESOL Quarterly*, 20, 559-562. <http://dx.doi.org/10.2307/3586302>

Hurtado, G. (2015). **Incidencia de tres estrategias didácticas activas en las actitudes hacia el aprendizaje de la química y su interacción con el estilo cognitivo.** *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 7(2), 97-116.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/325207>

Koba, N., Ogawa, N. y Wilkinson, D. 2000. **Using the community language learning approach to cope with language anxiety.** *The Internet TESL Journal* 6 (11).

Lopes da Silva, A.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber.** Porto: Porto,1993.

MacIntyre, Peter. D. **How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow.** Department of Psychology, University College of Cape Breton, Sydney, Nova Scotia, Canada BIP 6L2

McCroskey, J.C. (1984). **The communication apprehension perspective**, in Daly, J.A. and McCroskey, J.C. (Eds), *Avoiding Communication*, Beverly Hills, California, Sage Publications.

Menezes, Edleide Santos. **ANSIEDAD Y DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA: ESTUDIO DE LAS INFLUENCIAS DEL MODELO FORMATIVO (AICLE y ENSEÑANZA FORMAL).** Tesis Doctoral. 2014. Universitat de les Illes Balears.

Moral Santaella, C. (2010) **Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza.** Ediciones Pirámide:España.

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. y Daley, V. E. 2000. **The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: the input anxiety scale, the processing anxiety scale and the output anxiety scale.** *Language Learning* 50 (1): 87-117.

Pavlic, Ana. **La ansiedad y la tipología de las actividades orales en la clase de español como lengua extranjera.** *Verbum—Analecta Neolatina*, v. 23, n. 1, p. 227-243, 2022. Disponible em: <https://www.verbumanalectaneolatina.hu/index.php/verbum/article/view/305>. Acceso em: 12 set, 2024.

Pérez Azahuanche, M y Cabell Rosales, N. (2021). **Estrategias motivacionales para el logro de los aprendizajes.** *Polo del Conocimiento*; Vol 6, No 1.

Pinillos, J. L. **Principios de psicología.** Madrid: Alianza Universidad, 1975. VAN EK, J. *Comprehension as negotiation of meaning.* Amsterdam: GoetheInstitut.1984.

Rebollo, A. Scaffo, S. (1994). **El aprendizaje**. Montevideo: Prensa Latinoamericana Ltda

Rojas, Lady. (2016). **Programa de estrategias didácticas motivacionales para fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes de la IE N° 10253**. Cutervo, 2016 Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/7884>

Rubio-Alcalá, F. D. 2004. **La ansiedad en el aprendizaje de idiomas**. Huelva: Universidad de Huelva.

Ryan, R. M.; Deci, E. L. **Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions**. Contemporary Educational Psychology, n. 25, p.54-67, 2000a.

Vasnteenkiste M.; Lens, W.; Deci, E. L. **Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation**. Educational Psychologist, v.41, n.1, p.19-31, 2006