

**Corso di
Laurea magistrale
in Scienze del Linguaggio**

Tesi di laurea

**La reducción del filtro afectivo:
una investigación entre los profesores de idiomas
extranjeros de las escuelas secundarias**

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Marcella Menegale

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Alice Gasparini

Laureanda

Sofia Masiero

879699

Anno accademico

2023/2024

*“Voglio essere qualcuno capace di vedere i volti invisibili,
di vedere coloro che non cercano fama o gloria,
che adempiono silenziosamente al ruolo che la vita ha dato loro.
Voglio essere in grado di farlo perché le cose più importanti,
quelle che danno forma alla nostra esistenza,
sono proprio quelle che non mostrano mai il loro volto”.*

(Paulo Coelho, Come il fiume che scorre)

A voi pochi che,
in un mondo costruito sull'apparenza, aspirate ad essere belli dentro.

Índice

| | |
|--|----|
| Abstract | 9 |
| Introducción | 11 |
| Parte I: Revisión de la literatura | 13 |
| 1. Capítulo 1. El aspecto afectivo-emocional en el proceso de adquisición/aprendizaje de un idioma extranjero | 13 |
| 1.1 La glotodidáctica humanística..... | 13 |
| 1.1.1 Respuesta Física Total (RFT)..... | 17 |
| 1.1.2 Aprendizaje de la lengua en comunidad..... | 19 |
| 1.1.3 Método Silencioso..... | 21 |
| 1.1.4 Sugestopedia..... | 23 |
| 1.1.5 Enfoque Natural | 25 |
| 1.2 Las barreras afectivas..... | 32 |
| 1.2.1 Motivación..... | 33 |
| 1.2.2 Autoestima..... | 39 |
| 1.2.3 Ansiedad de aprender una lengua..... | 44 |
| 2. Capítulo 2. La promoción del bienestar en el contexto de aprendizaje de un idioma extranjero | 49 |
| 2.1 La psicología positiva..... | 49 |
| 2.2 La psicología positiva en el contexto de aprendizaje de un idioma extranjero..... | 54 |
| 2.3 Las estrategias para bajar el filtro afectivo en el contexto de aprendizaje de un idioma extranjero..... | 61 |
| 2.3.1 Las estrategias para aumentar la motivación..... | 62 |

| | | |
|--|--|------------|
| 2.3.2 | Las estrategias para aumentar la autoestima..... | 66 |
| 2.3.3 | Las estrategias para disminuir la ansiedad de aprender un idioma extranjero..... | 68 |
| Parte II: Trabajo de investigación..... | | 71 |
| 3. | Capítulo 3. Metodología..... | 71 |
| 3.1. | Preguntas de investigación e hipótesis..... | 71 |
| 3.2. | Participantes..... | 72 |
| 3.3. | Proceso de recopilación de los datos..... | 75 |
| 3.4. | Proceso de análisis de los datos..... | 76 |
| 4. | Capítulo 4. Resultados..... | 79 |
| 4.1 | Pregunta de investigación 1..... | 79 |
| 4.2 | Pregunta de investigación 2..... | 89 |
| 4.3 | Pregunta de investigación 3..... | 94 |
| 5. | Capítulo 5. Discusión..... | 101 |
| 5.1. | Discusión de los resultados..... | 101 |
| 5.1.1 | La promoción de la motivación..... | 102 |
| 5.1.2 | La promoción de la autoestima..... | 104 |
| 5.1.3 | La reducción de la ansiedad de aprender un idioma extranjero..... | 106 |
| 5.1.4 | Comparación entre los profesores de la escuela secundaria de primer y segundo grado..... | 108 |
| 5.1.5 | Comparación entre los docentes con poca y tanta experiencia..... | 111 |
| 5.2. | Límites e investigaciones adicionales..... | 113 |
| 6. | Capítulo 6. Conclusiones..... | 117 |

| | |
|-------------------------------------|------------|
| Referencias..... | 123 |
| Listado de las figuras..... | 131 |
| Listados de las tablas..... | 132 |
| Listado de los gráficos..... | 133 |
| Anexo: cuestionario..... | 137 |

Abstract

According to the *Second Language Acquisition Theory* by Stephen Krashen (1983), in line with the affective filter hypothesis, the emotional sphere plays a crucial role in our lives: in particular, affectivity can both promote and hinder the process of learning a foreign language. In fact, the affective filter functions as a barrier between the pupil and the learning process: when the student has little motivation, self-esteem and experiences anxiety, the filter activates and the barrier rises; on the other hand, when he/she finds himself/herself in a positive environment, the filter deactivates and the barrier lowers.

The aim of this thesis is to investigate the extent to which foreign language teachers use strategies aimed at lowering the pupils' affective filter. The research work has been conducted among teachers of secondary schools in the province of Venice and Padua, who have responded to the questionnaire on a voluntary basis.

According to the study results, most of the teachers in question are seeking whether to increase learners' motivation and self-esteem or to reduce anxiety. In short, the participants try to remove the emotional barriers that prevent the student from learning the language effectively and sustainably, through the promotion of well-being and a positive classroom climate.

Introducción

Durante mucho tiempo se han considerado la emoción y la cognición como aspectos independientes dentro de los procesos de aprendizaje. En los años setenta y ochenta del siglo pasado esta visión ha sido superada con la consolidación de la glotodidáctica humanística: en particular, los enfoques afectivo-humanísticos se han alejados del mecanicismo de métodos como el Conductismo y han puesto en luz la persona en su integridad. En otras palabras, se ha dejado espacio a un emergente interés hacia la dimensión psicológica y emotiva del ser humano, considerando que, diferentes investigadores entre los cuales Stephen Krashen, afirman que un ambiente escolar positivo es fundamental para el aprendizaje duradero y eficaz del alumno.

La presente tesis tiene el objetivo de verificar si los docentes de idiomas extranjeros de las escuelas secundarias de primer y segundo grado hacen uso de estrategias que promueven la motivación y la autoestima y reducen la ansiedad lingüística: en una palabra, se intenta comprobar si los profesores buscan reducir el filtro afectivo de los estudiantes. Dado que la glotodidáctica humanística se ha consolidado hace más de cincuenta años, la hipótesis inicial es la de que la mayor parte de los docentes, durante sus clases, valoricen el aspecto emocional de los aprendices. Lo que es interesante es sacar a la luz el grado de uso de las estrategias recién mencionadas: como consecuencia, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

- A. ¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para promover la motivación de las/los aprendices?
- B. ¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para promover la autoestima de los/las aprendices?
- C. ¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para bajar el nivel de ansiedad de los/las aprendices?

Con el propósito de conducir el trabajo de investigación de manera eficaz, se ha estructurado la tesis en dos secciones: por un lado, la primera está dedicada a la revisión

de la literatura e incluye los capítulos uno y dos; por otro lado, la segunda trata el trabajo de investigación y abarca los capítulos tres, cuatro, cinco y seis.

Concretamente, el primer capítulo hace hincapié en los enfoques afectivo-humanísticos, relacionados con la enseñanza de idiomas, es decir la Respuesta Física Total (RFT) de James J. Asher, el Aprendizaje de la lengua en comunidad de Charles Curran, el Método silencioso de Caleb Gattegno, la Sugestopedia de Georgi Lozanov y el Enfoque Natural de Stephen Krashen y Tracy Terrell. En esta sección, se pone de relieve un concepto clave de la *Teoría de la Adquisición del Segundo Idioma*, es decir la hipótesis del filtro afectivo. En particular, se analizan las principales barreras afectivas que favorecen u obstaculizan el aprendizaje de la lengua extranjera: la motivación, la autoestima y la ansiedad de aprender una lengua.

El segundo capítulo trata la psicología positiva y pone en el centro el concepto de bienestar: desde este punto de vista, se analizan tanto el modelo PERMA de Martin Seligman como el modelo EMPATHICS de Rebecca Oxford. Además, se examinan algunas estrategias que pueden emplear los docentes de idiomas extranjeros para el aumento de la motivación y de la autoestima y otras tantas útiles para la reducción de la ansiedad de los aprendices.

El tercer capítulo ofrece un panorama del trabajo de investigación: en concreto, presenta el cuestionario que se ha suministrado a una muestra de 122 docentes que enseñan una lengua extranjera en las escuelas de la provincia de Venecia o Padua. Asimismo, se delinea un perfil de los encuestados, gracias a los datos personales recogidos, se describe el proceso de recopilación de las respuestas y el procedimiento de su análisis.

El cuarto capítulo se limita a presentar los resultados del cuestionario, a través de gráficos circulares, mientras que el quinto se pone el objetivo de analizar los datos de manera crítica. En la última sección, en particular, se contesta a las preguntas de investigación, es decir se pone de manifiesto el hecho de que la mayor parte de los profesores que han tomado parte al estudio emplea metodologías dirigidas a bajar el filtro afectivo de los estudiantes y, por consiguiente, a fomentar el bienestar en clase.

Parte I: Revisión de la literatura

Capítulo 1. El aspecto afectivo-emocional en el proceso de adquisición/aprendizaje de un idioma extranjero

“We are not thinking machines that feel; we are feeling machines that think”.

(Antonio Damasio)

En la primera parte del capítulo se delinean las peculiaridades de la glotodidáctica humanística, que ha sido influenciada por parte de los principios psicológicos de Carl Ransom Rogers.

Posteriormente, se hace hincapié en los enfoques afectivo-humanísticos de los años setenta que están relacionados a la enseñanza de una lengua extranjera. Estos son: la Respuesta Física Total (RFT) de James J. Asher, el Aprendizaje de la lengua en comunidad de Charles Curran, el Método silencioso de Caleb Gattegno, la Sugestopedia de Georgi Lozanov y el Enfoque Natural de Stephen Krashen y Tracy Terrell.

En la segunda parte del capítulo, se pone de relieve una de las hipótesis de la *Teoría de la Adquisición del Segundo Idioma* de Krashen, es decir la hipótesis del filtro afectivo. En particular, se analizan las principales barreras afectivas que favorecen u obstaculizan el aprendizaje eficaz del idioma extranjero: la motivación, la autoestima y la ansiedad de aprender una lengua.

1.1 La glotodidáctica humanística

La glotodidáctica humanística nace y se difunde fundamentalmente en los Estados Unidos, en los años setenta del siglo pasado.

Los enfoques afectivo-humanísticos que se han desarrollado en estos años, y que están relacionados a la enseñanza de un idioma extranjero, han sido influenciados por el estadounidense Carl Ransom Rogers, el cual puede ser considerado como el padre de la psicología humanística.

De acuerdo con Jooste *et al* (2015), en la obra *Client-centered therapy* (1951), Rogers se aleja de los movimientos psicológicos que se estaban consolidando a principios del siglo XX, es decir la Psicoanálisis y el Conductismo. De hecho, la psicología humanística se presenta como una reacción al mecanicismo de estas últimas dos ciencias puesto que hace hincapié en la subjetividad e integridad del ser humano.

El autor idealiza un nuevo enfoque psicoterapéutico, que se basa en la centralidad del cliente y su capacidad de autodeterminación: estos se convierten en puntos claves de la psicología humanística de Rogers, el cual está convencido de que “people have the inherited potential for self-understanding and constructive personality change (self-actualisation)” (Jooste *et al*, 2015, p. 3). En particular, el autor no identifica la persona que necesita ayuda con el término “paciente”, sino con el de “cliente”: esta decisión depende de la voluntad de minimizar la combinación entre dificultad psicológica y enfermedad. Además, Rogers otorga un papel activo al cliente, el cual es el responsable de su bienestar y autorrealización: sin embargo, para que el individuo consiga experimentar la realización personal, es fundamental considerar la relación que se crea entre cliente y terapeuta. Esta debe estar basada en la confianza recíproca: el cliente tiene que ser libre de expresar sus sentimientos, sin tener miedo de ser despreciado o juzgado de manera negativa por parte del terapeuta.

Además de mostrar una profunda aceptación hacia el cliente, es necesario que el terapeuta sea una persona auténtica y empática: en otras palabras, él tiene que comprometerse a percibir los sentimientos del cliente como si fueran suyos. Desde este punto de vista, el terapeuta no se identifica con el responsable del bienestar del cliente, sino con un facilitador que ayuda a la persona a sentirse aceptada, comprendida y lista para la realización de sus potencialidades.

Joseph, Murphy y Holford (2020) ponen de manifiesto que el modelo de Rogers ha sido utilizado también en el ámbito educativo. De hecho, en *Client centered-therapy* (1951), encontramos un capítulo que se titula *Student-centred teaching*, en el que el autor se focaliza en los papeles que tienen que desempeñar el estudiante y el docente durante la clase de lengua: el primero es el cliente mientras que el segundo es el terapeuta. Como explica Rogers, por un lado, el alumno es responsable de su aprendizaje y, al igual que el

cliente en el proceso terapéutico, juega un papel activo. Por otro lado, el profesor no es el portador del saber, mejor dicho, el que se limita a inculcar nuevos conocimientos al estudiante, por el contrario, su tarea es la de facilitar el aprendizaje del alumno, a través del fomento de un clima motivador y tranquilo, en el que se valoran las relaciones con el docente y los compañeros. En particular, el profesor se ocupa de eliminar las resistencias psicológicas que no permiten un aprendizaje eficaz: él se compromete a favorecer el desarrollo de la autoestima, la autonomía y la sensación de seguridad y pertenencia del estudiante.

En 1969, en su obra *Freedom to learn*, Rogers retoma algunos aspectos que se han aclarado previamente, como el papel del docente como facilitador, y amplía su idea por lo que concierne el contexto educativo. El autor destaca cómo todo el ser humano debe participar en el aprendizaje: en contra de los enfoques educativos anteriores, se empiezan a valorar incluso los sentimientos y las sensaciones personales. De esta afirmación se desprende que el alumno solo aprende de manera eficaz si se encuentra en un ambiente seguro, que no dañe su imagen.

Begotti (2006), subraya la necesidad de que el estudiante perciba lo que está aprendiendo como útil para alcanzar sus objetivos: en particular, según Rogers, las actividades prácticas y relacionadas con experiencias reales son beneficiosas para el desarrollo de una motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

Asimismo, de acuerdo con Rogers, la gente está naturalmente dispuesta a descubrir cosas nuevas, a entender, a cooperar con los demás y a aprender. Es fundamental que el docente garantice a sus alumnos la posibilidad de tomar sus decisiones, de autocontrolarse, de ser responsable de sus acciones, en resumen, de tener cierta autonomía. También la autoevaluación, a diferencia de los tradicionales métodos de evaluación, es útil para el desarrollo de una capacidad de juicio eficaz.

En definitiva, el psicólogo destaca que, solo respetando estas condiciones, se puede hablar de aprendizaje significativo, es decir, duradero y útil para el estudiante. Este último, sintiéndose aceptado y libre de expresarse, estará dispuesto a afrontar nuevas situaciones, asumiendo riesgos y creciendo desde el punto de vista personal: en consecuencia, el alumno logrará realizar su potencial.

Balboni (2017) afirma que, además de Carl Ransom Rogers, otros autores como los psicólogos Magda B. Arnold, Jerome Bruner, Ulric Neisser y Howard Gardner, el neurólogo Antonio Damasio y el lingüista John H. Schumann, con sus obras, han contribuido significativamente al surgimiento de una glotodidáctica humanística.

De hecho, en los años setenta se desarrollan diversos enfoques humanísticos relacionados con la enseñanza de idiomas que, aunque son diferentes entre sí, tienen puntos en común: todos dejan en segundo plano los contenidos lingüísticos y dan mayor importancia al estudiante, como persona única e irrepetible. Concretamente, gracias a la contribución de Gardner y su *Teoría de las inteligencias múltiples* (1983), se desprende que cada alumno aprende de manera diversa y, precisamente por eso, el profesor tiene la tarea de proponer metodologías diferentes, que satisfagan las necesidades de cada uno y los valoren por lo que son. Además, en este periodo, se da cada vez más importancia a los sentimientos y se pone en tela de juicio la idea de que el ser humano no es nada más que intelecto y cognición. En efecto, como recuerda el psicólogo estadounidense Bruner, hasta los años sesenta y setenta “la scuola ha insegnato dal collo in su e ha dimenticato il resto dell’uomo” (Balboni, 2015, p. 43). En algunos aspectos, los enfoques humanísticos relacionados a la enseñanza de las lenguas pueden considerarse revolucionarios: estos, de hecho, más allá del componente racional, ponen en luz el papel fundamental de la esfera emocional-afectiva del aprendiz, ya que “insegnare a uno studente visto come pura razionalità, dimenticandone la capacità olistica e la dimensione emozionale, significa insegnare a mezzo uomo” (Balboni, 2015, p. 44).

En definitiva, el objetivo común de los enfoques humanísticos, que han sido influenciados por el pensamiento de Rogers, es la eliminación de barreras psicológicas que impiden el aprendizaje del idioma extranjero. Desde este punto de vista, de acuerdo con el lingüista Zoltán Dörnyei, el contexto social se convierte en un factor importante para el logro del éxito escolar. Se pone atención incluso en la manera de expresarse, puesto que comunicarse no sólo significa conocer la lengua, sino también saber utilizarla: en efecto, es importante tener en cuenta de que “the language is used for establishing and developing social relations” (Arifi, 2017, p. 197). En consecuencia, se pone al centro la calidad de las relaciones que se crean entre los estudiantes y entre el alumno y el profesor: en

particular, este último debe tener las mismas cualidades que la figura del terapeuta, delineada por Rogers.

En un ambiente sereno, los estudiantes se sienten parte integrante de la comunidad escolar, en la que no se considera el error como un fracaso, sino como una componente fundamental del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Este entorno, libre de barreras afectivas, ayuda al alumno a percibirse positivamente y sus niveles de autoestima y motivación aumentan. Además, el estudiante crece desde el punto de vista personal hasta llegar a autorrealizarse.

En los años ochenta del siglo XX, Stevick formaliza todas estas ideas en su obra *Teaching Languages: A Way and Ways*: en este momento nace oficialmente la glotodidáctica humanística.

Como hemos mencionado antes, los principales enfoques humanísticos que se relacionan con el aprendizaje de la lengua extranjera son: la Respuesta Física Total (RFT), el Aprendizaje de la lengua en comunidad, el Método silencioso, la Sugestopedia y el Enfoque natural.

1.1.1 Respuesta Física Total (RFT)

En los años setenta, el psicólogo James Asher introduce un nuevo enfoque denominado Respuesta Física Total. El estadounidense, de alguna forma, retoma la visión de fondo del Comportamiento, es decir, la idea de que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera son una cuestión de estímulo y respuesta. En este método, el estímulo es proporcionado por el profesor en forma de órdenes e indicaciones verbales comprensibles, pero cada vez más complejas. El estudiante responde a estos comandos a través de comportamientos no verbales. Poco a poco el alumno se familiariza con la lengua que está aprendiendo y alcanza el objetivo principal de este enfoque humanístico, es decir, el desarrollo de habilidades de expresión oral a un nivel básico. Está claro que este método es especialmente adecuado para estudiantes que, como los inmigrantes, están en la fase inicial del aprendizaje del idioma extranjero. De todas formas, el método es particularmente motivador para los niños en general.

Uno de los aspectos principales de la Respuesta Física Total, que es común incluso a otros enfoques humanísticos, es el hecho de que el profesor no tiene que obligar al alumno a comunicarse utilizando el idioma extranjero: en efecto, será el estudiante quien lo utiliza en cuanto esté preparado.

Asher ve una profunda correlación entre el aprendizaje de una lengua materna y lo de un segundo idioma. Richards y Rodgers (2014) declaran que, en la fase inicial del aprendizaje de la lengua materna, el niño está en contacto con muchos inputs verbales como, por ejemplo, las órdenes que provienen de los padres. Al principio, el bebé no puede expresarse a través de la palabra, por lo que lo hace principalmente a través de acciones físicas. En este período de tiempo, el niño desarrolla habilidades de comprensión e interioriza los fundamentos del lenguaje, es decir, las estructuras sintácticas y gramaticales y el léxico. A continuación, de forma natural, el chico desarrolla también las habilidades de producción oral.

La asociación entre el proceso de aprendizaje de una primera y una segunda lengua, según el estadounidense, depende de que

“the brain and nervous system are biologically programmed to acquire language in a particular sequence and in a particular mode. The sequence is listening before speaking and the mode is to synchronize language with the individual’s body” (Richards e Rodgers, 2014, p. 280).

Según Pichiassi (1999), la diferencia sustancial en el aprendizaje del idioma nativo y una lengua extranjera reside en el hecho de que, en el primer caso, el niño se encuentra inmerso en un ambiente libre de ansiedad o barreras psicológicas; en el segundo caso, por el contrario, a menudo pasa que la persona que aprende experimenta estrés y sensaciones negativas. Con el objetivo de recrear el ambiente sereno que acompaña el proceso de aprendizaje de la lengua materna, la Respuesta Física Total hace hincapié en el carácter lúdico de las actividades propuestas y en la atención hacia el contenido respecto a las estructuras gramaticales y sintácticas: estas últimas, de hecho, se inculcan en el estudiante de manera inductiva.

Algunos estudiosos han encontrado limitaciones en la aplicación de este enfoque en clases numerosas. Además, han criticado el uso exclusivo de la Respuesta Física Total en el

proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: de hecho, resulta complicado tanto para el docente, el cual difícilmente logra organizar una lección entera utilizando exclusivamente órdenes y comandos, como para el alumno, que, aunque está motivado por la naturaleza kinestésica de las actividades, a largo plazo, se aburre y pierde interés.

1.1.2 Aprendizaje de la lengua en comunidad

A finales de los años sesenta del siglo pasado, el experto en asesoramiento en grupo y profesor de psicología Charles A. Curran, fundó el *Counseling Learning*: este modelo educativo encuentra su aplicación en el campo de la enseñanza de idiomas bajo el nombre de Aprendizaje de la lengua en comunidad.

En el enfoque del aprendizaje en comunidad, los alumnos se sientan en círculo y están supervisados por el profesor: esta disposición es especialmente útil para reducir los niveles de ansiedad de los alumnos en el momento en el que tienen que comunicarse en un idioma extranjero. El objetivo principal de este método, como también indica su nombre, es crear una comunidad, es decir, un entorno seguro y de intercambio, en el que todos están involucrados de manera activa. Gracias a estas condiciones ambientales, el estudiante consigue interactuar fácilmente con los compañeros y con el profesor. Además, el alumno está particularmente motivado puesto que aprende el idioma usándolo y elige espontáneamente, según sus propios intereses, el tema de conversación.

La particularidad del aprendizaje de la lengua en comunidad, como declara Pichiassi (1999), es que no se define un sílabo específico que, como en el caso de la enseñanza tradicional, establece la sucesión de los contenidos y de los aspectos gramaticales. Además, no hay ni exámenes ni evaluaciones.

Dentro del enfoque humanista considerado en esta sección, Rizzardi y Barsi (2005) definen cinco fases:

- A. en la etapa de nacimiento, el alumno, al no poder utilizar el idioma extranjero para comunicarse con sus compañeros, necesita la ayuda del maestro. El primero se expresa a través de la lengua materna y el segundo traduce lo que dice el estudiante, utilizando un nivel lingüístico que pueda estar en línea con las

- competencias del alumno. Al final, el estudiante repite la frase o el discurso en lengua extranjera;
- B. en la segunda fase, conocida como fase de autoafirmación, el alumno no necesita la figura del docente como mediador dentro del proceso comunicativo. En efecto, el estudiante intenta dirigirse a sus compañeros utilizando directamente el idioma extranjero;
 - C. la siguiente fase se llama fase de la independencia puesto que el alumno quiere defender su autonomía. Como consecuencia, rechaza cualquier forma de ayuda por parte del profesor;
 - D. en la fase de inversión de roles, por el contrario, el alumno se muestra tolerante y comprende que los consejos y el juicio del docente tienen un fin constructivo;
 - E. en la última fase, la etapa adulta, el estudiante ha adquirido cierta confianza e independencia: ahora está listo para asumir el papel de terapeuta y ayudar a otros aprendices necesitados.

Durante las clases en las que se aplica el aprendizaje de la lengua en comunidad, se utiliza una grabadora: este instrumento es muy útil para escuchar y analizar la conversación en las clases sucesivas. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad no solo de escucharse nuevamente y corregirse, sino también de recibir comentarios del profesor. Esta fase de reflexión es de fundamental importancia para el alumno quien, poco a poco, empieza a utilizar la lengua para comunicarse fuera del contexto escolar.

Analizando las cinco etapas, se puede notar que hay tanto un aumento del bagaje lingüístico como un crecimiento personal del estudiante. También el papel del profesor cambia notablemente dentro del proceso: de hecho, al principio es la fuente del saber mientras que más tarde se convierte en un facilitador. Es más, el docente llega a ser un punto de referencia para el alumno y una persona fundamental para su autorrealización en el mundo. Como afirman Richards y Rodgers (2014), Curran fue un estudiante de Carl Rogers y, como resultado, fue fuertemente influenciado por su teoría centrada en el cliente. En particular, Curran hace hincapié en el hecho de que, en la clase de idiomas, hay que promover la relación terapeuta-cliente que Rogers describe en su obra. Desde este punto de vista, el docente se configura como un terapeuta, dispuesto a escuchar de

manera empática, a apoyar y comprender a los estudiantes, que, de manera similar que el cliente, están considerados como personas que necesitan ayuda desde el punto de vista comunicativo.

Aunque el aprendizaje de la lengua en comunidad es un enfoque particularmente atento a la esfera afectiva y emocional del estudiante, presenta limitaciones: por un lado, se subraya la necesidad de una formación específica para los docentes, por otro lado, Nurhasanah (2015) destaca que la falta de un sílabo implica la ausencia de objetivos claros y conlleva una escasez de conocimientos gramaticales adecuados en el alumno.

Como informa Balboni (2015), por las limitaciones recién mencionadas, este enfoque no ha tenido mucha difusión en el contexto italiano. A pesar de esto, se ha tenido en cuenta el papel del docente dentro del contexto didáctico.

1.1.3 Método silencioso

El método silencioso fue introducido por Caleb Gattegno, célebre matemático y pedagogo egipcio, conocido por su contribución a las matemáticas y a la enseñanza de lenguas extranjeras. Este enfoque, así como el aprendizaje de la lengua en comunidad, se ha difundido principalmente en Estados Unidos y en algunos países europeos, pero no se ha consolidado en Italia.

El adjetivo "silencioso" se refiere al rol que desempeña el profesor durante la clase de lengua extranjera: él no habla y, en consecuencia, asume un papel pasivo. El estudiante, por el contrario, es un sujeto activo: es precisamente por la centralidad que el alumno desempeña en el proceso de aprendizaje que tal enfoque se clasifica como humanista.

El aprendiz tiene diferentes funciones: de hecho "a learner also must be a teacher, a student, part of a support system, a problem-solver, and a self-evaluator" (Richards e Rodgers, 2014, p. 296).

De acuerdo con Rizzardi y Barsi (2005), el alumno posee una cierta autonomía e independencia también por lo que concierne la corrección de los errores: corregir ya no es una tarea y una responsabilidad del profesor, sino del estudiante. En el proceso de autocorrección, se busca la ayuda y la cooperación entre compañeros, los cuales obtienen

beneficios no solo desde el punto de vista del aprendizaje, sino también desde el aspecto social.

Como afirma Pichiassi (1999), además del silencio del profesor, otro aspecto particular del método silencioso es el material didáctico utilizado en clase: las regletas de Cuisenaire, la vara y unos carteles colgados en la pared.

Las regletas, en particular, son instrumentos matemáticos que Gattegno aplica en la enseñanza de idiomas. El pedagogo sugiere su uso creativo: cada regla puede representar una estructura gramatical, un enunciado o un concepto. A través de su combinación, los estudiantes son capaces de construir historias o breves textos: estos son los puntos de partida para el inicio de una conversación con los compañeros.

Los carteles son especialmente útiles para enseñar tanto la pronunciación y la escritura como el vocabulario y la sintaxis. En las paredes de la clase se cuelgan algunos carteles que muestran la escritura de los diversos sonidos de la lengua extranjera y otros que incluyen vocablos o imágenes referidas a estas palabras. El profesor mantiene el silencio y utiliza la vara para guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje: mejor dicho, el primero indica en los carteles los sonidos, los términos o la secuencia de palabras, en las que quiere que el alumno ponga su atención. Gracias a la guía del maestro y de los materiales utilizados, el estudiante consigue mejorar la pronunciación y construir frases para conversar con los compañeros.

El método silencioso incluye también el uso de otros materiales como películas, grabaciones y libros de varios géneros, que, además de favorecer el desarrollo y la práctica de las habilidades de lectura y escritura de los alumnos, son útiles para la mejora de la gramática.

Aunque el método silencioso presenta aspectos positivos como la centralidad del estudiante y la promoción de su autonomía, al igual que los otros enfoques humanísticos, su aplicación va en contra a algunas limitaciones. Las principales son: el silencio prolongado del profesor, que puede suscitar sensaciones negativas en el estudiante, y la necesidad del uso de tal enfoque con pequeños grupos de principiantes.

1.1.4 Sugestopedia

La Sugestopedia fue ideada por el psicoterapeuta Georgi Lozanov, en los años sesenta y setenta. Este enfoque surgió en Bulgaria y se difundió principalmente a Alemania y América.

El método de Sugestopedia consiste en seis lecciones por semana, con una duración de cuatro horas cada una. Como informa Pichiassi (1999), la primera lección se divide en cuatro etapas.

- A. Durante la primera fase, el profesor presenta un diálogo en lengua extranjera con su traducción, se sirve de los gestos y se identifica con los personajes;
- B. a continuación, el profesor presenta otra vez el diálogo. En esta fase participan también los estudiantes, los cuales interactúan entre sí para identificarse con los personajes elegidos y repiten las frases que les corresponden;
- C. en la fase analítica, el docente da a los estudiantes una copia impresa del texto del diálogo, con su traducción, y comienza a leerlo. En este punto, se introduce el elemento musical;
- D. la etapa más relevante es la fase final, donde los alumnos alcanzan la máxima relajación y asimilan fácilmente e inconscientemente los contenidos: en efecto, en este periodo de tiempo,

“gli studenti, seduti comodamente su poltrone disposte a semicerchio, ascoltano l’insegnante che legge un dialogo in lingua straniera sullo sfondo di musica classica” (Rizzardi y Barsi, 2005, p. 396).

Los profesores no dan deberes a los estudiantes, a excepción de leer el texto del diálogo antes de quedarse dormido y a la mañana siguiente.

Las lecciones posteriores prevén una mayor participación del aprendiz, el cual tiene que realizar ejercicios y actividades tanto gramaticales como comunicativas, como el juego de roles, destinadas a fijar el nuevo material y, en seguida, aplicarlo en nuevos contextos.

En la base de la Sugestopedia no encontramos ninguna teoría lingüística, sino psicológica: uno de sus principios básicos es la promoción de un ambiente sereno, en el que el estudiante está en una condición de relajación total. De hecho, según Lozanov, solo “una

mente rilassata è nelle migliori condizioni per apprendere velocemente una grande quantità di informazioni, senza alcuno sforzo consapevole o stanchezza fisica” (Rizzardi e Barsi, 2005, p. 393).

Con el fin de llegar a un aprendizaje con resultados duraderos y eliminar cualquier barrera psicológica que pueda encontrar el alumno, el psicoterapeuta describe algunas condiciones esenciales:

A. Autoridad: los estudiantes almacenan mejor la información que proviene de profesores autorizados, es decir personas que pueden ser fuente de inspiración para los alumnos. Para gozar de la estima y la confianza de los estudiantes, los profesores deben poseer amplios conocimientos sobre las formas de relacionarse con ellos, sobre los contenidos e incluso sobre las técnicas de relajación.

A diferencia de otros enfoques humanísticos que dejan al profesor al margen del proceso de aprendizaje, la Sugestopedia subraya su centralidad y su papel activo en la toma de decisiones sobre el programa de estudios y, más en general, sobre todo el proceso de enseñanza;

B. Infantilización: es un proceso que hace referencia a la recuperación de aspectos y actitudes característicos del período infantil. En particular, este enfoque busca promover y restablecer las sensaciones positivas y de confianza que el niño tiene hacia las personas y el entorno en el que vive: concretamente, el estudiante tiene que “regredire in quello stato tipico dell’infanzia in cui mancano i concetti di critica e autocritica, in modo da imparare senza stress” (Chiapedi, 2009, p. 25);

C. Doble plan: Richards y Rodgers (2014) argumentan que el entorno educativo influye significativamente en el proceso de aprendizaje del estudiante. Además de una clara exposición de los contenidos, de hecho, también la disposición de las sillas, sustituidas en el aula de sugestopedia por sillones, la actitud del profesor y de los compañeros, así como la naturaleza y el aspecto gráfico de los materiales didácticos se convierten en aspectos que merecen atenciones.

La Sugestopedia valora la cultura de la lengua extranjera que se está aprendiendo puesto que es un aspecto integral del "saber un idioma": según Lozanov, es útil

llenar la clase con fotos, carteles o cualquier tipo de material que permita a los alumnos sumergirse en la cultura y en las tradiciones del país extranjero;

- D. Pseudopasividad concertista: se refiere a un estado ideal en el que se lleva a cabo el aprendizaje y la memorización eficaz. Lozanov destaca la importancia de los aspectos lúdicos, el uso de gestos por parte del profesor, el juego de roles y, en particular, la música.

Entre los diferentes enfoques humanísticos, la Sugestopedia fue la que recibió más críticas. En particular, se han puesto de relieve algunas de sus limitaciones, debidas sobre todo a la escasa flexibilidad del método y a la falta, en los colegios, de espacios y tiempos adecuados. De todas formas, este enfoque valora mucho el factor ambiental y, en consecuencia, el aspecto emocional del alumno.

1.1.5 Enfoque Natural

El Enfoque Natural ha sido desarrollado entre los años setenta y ochenta de 1900, por parte de los lingüistas estadounidenses Stephen D. Krashen y Tracy D. Terrell.

Los dos célebres autores han combinado sus ideas en la obra *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* (1983). El libro está dividido en dos secciones: por un lado, la parte teórica se atribuye a Krashen, el cual ha propuesto la *Teoría de la Adquisición del Segundo Idioma*; por otro lado, la sección aplicativa está relacionada a Terrell, el cual, por su parte, ha postulado algunos principios relacionados a la enseñanza de una segunda lengua.

En el procesamiento de su teoría, Krashen ha sido fuertemente influenciado por las ideas del lingüista estadounidense Noam Chomsky: según él, cada persona posee un dispositivo de adquisición del lenguaje, más conocido como LAD (*Language Acquisition Device*). La predisposición a adquirir idiomas es una de las características de los seres humanos: de hecho, Chomsky afirma que “it is for the presence of LAD [...] that no other creature other than humans can learn any language” (Chomsky, 1965, como se citó en Amin, 2020, p. 9). La *Teoría de la Adquisición del Segundo Idioma* está basada en las siguientes cinco hipótesis:

A. Hipótesis de la Distinción entre Adquisición (*acquisition*) y Aprendizaje (*learning*): estos son dos procesos muy diferentes entre sí.

- a. Por un lado, de acuerdo con Abukhattala (2013), la adquisición es el mecanismo con el que los niños, de manera subconsciente, desarrollan la competencia en su idioma materno. En este caso, la persona se encuentra en un ambiente de conversación real, mejor dicho, en un lugar en el que se habla la lengua meta.

En el proceso de adquisición, se desarrolla la competencia lingüística en el momento en el que se empieza a utilizar el idioma para conversar con otras personas.

A diferencia de lo que pasa en el proceso de aprendizaje de una lengua, en el que existe la tendencia a focalizarse en la forma y a corregir los errores gramaticales y sintácticos, como afirma Porcelli (1994), cuando se adquiere un idioma, se hace hincapié especialmente en el contenido de los mensajes que se transmiten. Según Rizzardi e Barsi (2005, p. 375), “il locutore non è consapevole delle regole, ma ha sviluppato una sensibilità agli errori” por lo que, una persona que adquiere una lengua, consigue distinguir si un enunciado es correcto o incorrecto, aunque no sabe explicar el porqué.

Krashen pone de relieve el hecho de que el proceso de adquisición se utiliza no sólo para desarrollar la competencia en el idioma nativo, sino también en una lengua extranjera. Balboni (2015), subraya la eficacia de la adquisición sobre el aprendizaje puesto que se recuerda lo que se adquiere para un periodo de tiempo más largo con respecto a lo que se aprende.

Por último, Krashen pone de manifiesto la independencia de estos dos procesos habida cuenta de que “consciously gained knowledge of rules (that is, learnt knowledge) does not become acquisition” (Mani, 2016, p. 12).

- b. Por otro lado, el aprendizaje es un proceso racional: en este caso, la persona se da cuenta de que está aprendiendo un idioma.

El objetivo de este proceso es la reflexión sobre el funcionamiento del idioma: las personas que aprenden son conscientes de la estructura de la lengua y, a menudo, dan más relieve a la forma con respecto al contenido. Por esta razón,

en el contexto de aprendizaje, hay la tendencia a interrumpir la conversación para corregir cualquier tipo de error: Pichiassi (1999) declara que, en este caso, el interlocutor hace referencia a las reglas gramaticales para explicar el motivo de la inadecuación del enunciado.

El aprendizaje, generalmente, ocurre en el sistema escolar, donde, como afirma Porcelli (1994), el docente expone a los estudiantes a las reglas gramaticales y al léxico.

B. Hipótesis de Orden Natural: según Krashen y Terrell (1983) el orden de aprendizaje o adquisición de las formas gramaticales y estructurales de una lengua extranjera no es igual para todos los estudiantes, pero es similar y predecible: de hecho, “in general, certain structures tend to be acquired early and to be acquired late” (Krashen y Terrell, 1983, p. 28). Como señala Abukhattala (2013), puede pasar que algunas estructuras que se explican al empiezo del proceso de aprendizaje, se interiorizan en un momento posterior y al revés: en otras palabras, el orden de adquisición o aprendizaje de las estructuras gramaticales no necesariamente coincide con el orden de presentación de los contenidos.

Por un lado, Krashen y Terrell (1983) declaran que el idioma materno de los estudiantes no influye en el orden con el que ellos aprenden los contenidos gramaticales. Por otro lado, Pichiassi (1999), pone de relieve el hecho de que una persona cuyo idioma nativo tiene estructuras similares a la lengua extranjera, interioriza estas formas gramaticales más fácilmente con respecto a un estudiante que tiene una lengua materna muy diferente a la que está aprendiendo.

C. Hipótesis del Monitor: el monitor es un “meccanismo di controllo e di autocorrezione dell'output” (Porcelli, 1994, p. 106) y hace referencia al proceso de aprendizaje. De hecho, como explica McLaughlin (1987), el objetivo principal del aprendizaje es el de modificar los enunciados que han sido producidos por parte del sistema de adquisición.

Para que el estudiante consiga disfrutar del monitor de manera eficaz, Krashen (2013) subraya la necesidad de tener en cuenta las siguientes condiciones:

- a. el alumno tiene que conocer bien el patrimonio gramatical de la lengua meta;
- b. es fundamental que la persona que está aprendiendo dé más importancia a la forma del idioma con respecto al contenido y que se enfoque sobre esta;
- c. durante la conversación, el estudiante necesita suficiente tiempo para conseguir reflexionar sobre la adecuación de los enunciados.

Abukhattala (2013) enfatiza que no todas las personas que aprenden utilizan el monitor de la misma manera: en efecto, existen estudiantes que lo usan de manera excesiva y otros que, en contra, recurren al monitor esporádicamente.

Por un lado, en el primer caso, se va a afectar negativamente a la fluidez de la conversación; por otro lado, en la segunda circunstancia, se presta poca atención a la corrección gramatical de los enunciados. Como indica el estudioso, la condición ideal es no abusar del monitor: por consiguiente, se recomienda utilizarlo con moderación, sólo en los casos necesarios, de manera que su empleo no influya demasiado en la naturalidad de la conversación.

- D. Hipótesis del Input: para que haya adquisición es fundamental que el alumno entienda el contenido del input. El mensaje que el emisor quiere transmitir tiene que ser claro y su dificultad tiene que ser graduada de acuerdo al nivel de competencia lingüística que posee el receptor. En otras palabras, es necesario exponer al aprendiz a un input comprensible puesto que “acquisition can take place only when people understand messages in the target language” (Krashen and Terrell, 1983, como se citó en Mani, 2016, p. 11).

Liu (2015) afirma que el alumno consigue adquirir un idioma extranjero en el momento en el que se le expone a un input que se encuentra en el nivel $i + 1$ del orden natural, y logra entenderlo. Según la fórmula de Krashen:

- a. i se refiere a la competencia lingüística que el estudiante ya posee;
- b. $+ 1$ representa lo que el alumno aún no sabe, mejor dicho, un conocimiento poco superior a lo que ya ha adquirido. En la fórmula, Krashen pone el número 1 y no otros mayores puesto que, en este último caso, la cantidad

de informaciones que el alumno no conoce sería demasiado alta y esto influiría negativamente en la posibilidad de adquisición. Según Rizzardi e Barsi (2005), el alumno consigue moverse del estadio i al estadio $i + 1$, gracias tanto a los conocimientos que tiene sobre el mundo, como a las informaciones extralingüísticas.

Además, Abukhattala distingue dos tipos de input (figura 1):

- a. input cuidadosamente ajustado (*Finely-Tuned Input*): el interlocutor selecciona un input que está en línea con el nivel de competencia lingüística del estudiante. En este caso, el objetivo del docente es el de controlar el input que presenta al oyente: generalmente el primero expone al segundo a una determinada estructura que está aprendiendo en aquel preciso momento;
- b. input aproximadamente ajustado (*Roughly-Tuned Input*): el interlocutor no se limita a seleccionar estructuras en línea con el nivel de adquisición del estudiante, sino presenta incluso algunas que añaden nuevos conocimientos y otras que retoman lo que el alumno ya sabe. Más exactamente, Rizzardi e Barsi (2005, p. 379) explican que el emisor “getta una rete di strutture intorno al livello di competenza a cui si trovano gli interlocutori”.

Un claro ejemplo de input aproximadamente ajustado es la conversación entre un nativo y un extranjero: el primero reduce la velocidad de su habla puesto que el objetivo principal es la comprensión del oyente.

Figura 1: input cuidadosamente y aproximadamente ajustado, Krashen y Terrell (1983, p. 33)

Según Krashen, el input aproximadamente ajustado es mejor con respecto al input cuidadosamente ajustado desde que el primero tiene en cuenta los diferentes niveles de los estudiantes y hace que la conversación sea más auténtica.

La hipótesis del Input hace hincapié en la comprensión: esta se hace un elemento fundamental dentro del proceso de desarrollo de la competencia lingüística, en particular modo durante el primer periodo en que se expone a la persona al idioma extranjero. En esta fase, conocida también como “periodo de silencio”, el individuo se limita a escuchar y comprender lo que dice el interlocutor, pero no habla. Después de este lapso de tiempo, que según Krashen puede durar horas o incluso algunos meses, la persona que aprende empieza a mostrar habilidades productivas; es más, una vez sometido a una cantidad suficiente de input comprensible, el alumno llega a hablar con fluidez.

- E. Hipótesis del Filtro Afectivo: el concepto de filtro afectivo fue propuesto en los años setenta por parte de Dulay y Burt. En seguida, Krashen retoma esta idea: el autor pone en luz el hecho de que, en el proceso de adquisición de un idioma extranjero, no es suficiente considerar el aspecto cognitivo, dado que incluso la esfera emocional-afectiva juega un papel fundamental.

Según Balboni (2015), la noción de filtro afectivo es una metáfora utilizada por parte de Krashen para indicar un sistema de autodefensa que se activa cuando el estudiante tiene un bajo nivel de motivación o autoestima. Incluso actividades que provocan estados de ansiedad, como por ejemplo la producción oral precoz, son extremadamente perjudiciales en el proceso de adquisición de una nueva lengua y, por consiguiente, activan el filtro afectivo.

Cuando el filtro afectivo es activado, actúa como una barrera que impide que el input, aunque sea comprensible, alcance el dispositivo de adquisición del lenguaje (figura 2). En este caso no hay adquisición puesto que el input se queda en la memoria a corto plazo.

Figura 2: el filtro afectivo, Krashen y Terrell (1983, p. 39)

Por el contrario, cuando la persona que adquiere está motivada, tiene una buena consideración de sí misma y está relajada, el filtro afectivo se desactiva y el input llega al dispositivo de adquisición del lenguaje. En otras palabras, Krashen, en su obra *Principles and practice in second language acquisition* (1986) afirma que “when the affective filter is lowered, pupils feel safe, become risk-takers, interact with peers, and engage actively in the learning process” (Kyrpa, 2023, p. 48).

Finalmente, Richards y Rodgers (2005) ponen de relieve el hecho de que, en general, el filtro afectivo se activa frecuentemente en adolescentes y, sobre todo, adultos y rara vez en niños: esto es el motivo por el que los jóvenes adquieren un idioma extranjero más fácilmente con respecto a personas mayores.

Es evidente como el Enfoque Natural nació en oposición al Método Audio lingual: por una parte, este último hace hincapié en la importancia del aspecto gramatical en el proceso de aprendizaje de una lengua; por otra parte, el primero da mucha relevancia al desarrollo de la competencia comunicativa y se focaliza en el contenido del mensaje más que en la forma utilizada para transmitirlo. Por esta razón, además de considerarse un Método Humanístico, el Enfoque Natural puede clasificarse también como Método Comunicativo.

Las hipótesis que están en la base del Enfoque Natural han sido, y siguen siendo, objeto de críticas por parte de diferentes investigadores, entre los cuales, en particular, Barry McLaughlin. Ellos cuestionan el carácter científico del enfoque, es decir la falta de suficientes evidencias en apoyo de las tesis de Krashen y Terrell. A pesar de los límites que muchos autores han constatado, las cinco hipótesis son fundamentales para la elaboración de propuestas didácticas, que explicaremos en el capítulo siguiente, que pueden ser utilizadas por los profesores y que están dirigidas a un desarrollo significativo de las competencias lingüísticas.

Por último, dentro del Enfoque Natural, el docente juega un papel crucial: además de proponer a los estudiantes materiales interesantes, claros y variados, él tiene que curar las

relaciones con los alumnos y, en general, promover un clima amistoso y atento a las necesidades y a los aspectos afectivos de la clase.

1.2 Las barreras afectivas

Como hemos visto precedentemente, las principales variables que activan el filtro afectivo del estudiante son tanto la escasa motivación y la autoimagen negativa del estudiante, como un alto nivel de ansiedad durante el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

El objetivo principal del docente es el de adoptar medidas adecuadas para que estos aspectos emocionales no obstaculicen el proceso de aprendizaje, sino lo faciliten.

En los siguientes párrafos se explicará la naturaleza de la motivación, la autoestima y la ansiedad de aprender una lengua con el objetivo de, en el segundo capítulo, presentar propuestas útiles para disminuir el influjo negativo que estos aspectos emocionales pueden tener en el desarrollo de la competencia lingüística.

1.2.1 Motivación

La motivación es un factor que juega un papel fundamental dentro del proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. De hecho, como declara Dörnyei (1998, p. 117), “motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process”.

Según diferentes investigadores, en general, al comienzo del proceso de aprendizaje, los estudiantes tienen niveles de motivación muy altos que, sin embargo, tienden a disminuir con el paso del tiempo. Esto pasa porque al principio el alumno está entusiasmado con la novedad y posee determinadas expectativas, que pueden ser satisfechas o no durante el aprendizaje.

Numerosos estudiosos se han interesado por el aspecto motivacional dentro del ámbito de la educación y diferentes han sido los que han postulado teorías destinadas a indagar el fenómeno.

Robert Gardner y Wallace Lambert son los primeros que han investigado el factor de la motivación. Como declara Lombardi (2019), Gardner y Lambert indican que tanto el contexto de aprendizaje como la orientación, es decir lo que impulsa a la persona a aprender una nueva lengua, son factores que pueden tener una influencia significativa en el aspecto motivacional del alumno. En particular, considerando la orientación de la persona que aprende, los dos estudiosos distinguen la motivación entre instrumental e integradora. Por una parte, la primera está presente en estudiantes que aprenden un idioma extranjero con el objetivo de, por ejemplo, obtener el diploma o encontrar oportunidades de trabajo mejores. Por otra parte, la motivación integradora es la que poseen las personas que aprenden el idioma extranjero puesto que desean unirse a la comunidad del país de la lengua meta. Un aspecto fundamental de este último tipo de motivación es “la scelta personale di intraprendere il percorso di studio di una lingua altra” (Lombardi, 2019, p. 123).

Además, los dos estudiosos investigan sobre las variables que influyen en el desarrollo de la competencia lingüística. En los años sesenta, Gardner comienza a elaborar el Modelo Socioeducativo, que ha sido presentado en 1979 y reelaborado varias veces en los años siguientes. En la presente tesis se hace referencia a la versión más reciente de 2000 (figura 3).

Figura 3: el Modelo Socioeducativo de Gardner, Dörnyei y Schmidt. (Eds.), (2001, p. 5)

Según Luo (2023), el modelo de Gardner se compone por cuatro factores que afectan, de manera positiva o negativa, el aprendizaje del idioma extranjero. Estas variables son: el sentido de integración (*integrativeness*), las actitudes hacia la situación de aprendizaje (*attitudes toward the learning situation*), la aptitud lingüística (*language aptitude*) y la motivación (*motivation*). En las páginas siguientes se examinarán estos aspectos uno a uno muy rápidamente.

El concepto de *integrativeness* es complejo: la noción ha sido definida como “an interest, willingness, or openness to adopting features of another cultural group” (Lamb *et al.* (Eds.), 2019, p. 24). En definitiva, el sentido de integración indica la aceptación e identificación de la persona que aprende la lengua con su comunidad de referencia. Es más, el concepto se relaciona a la profunda voluntad del estudiante de llegar a ser competente en la lengua meta.

Las actitudes hacia la situación de aprendizaje dependen del contexto social en el que la persona aprende: si el estudiante tiene una buena consideración del docente, de sus compañeros y del método de enseñanza, es probable que abordará el proceso de aprendizaje de manera positiva.

Como muestra la figura 3, el sentido de integración y las actitudes hacia la situación de aprendizaje, junto con el aspecto motivacional, constituyen lo que Gardner y Lambert han definido “motivación integradora” (*integrative motivation*).

De acuerdo con el modelo Socioeducativo de Gardner, un estudiante motivado tiene que poseer las tres características: el deseo de aprender, la persistencia y la tendencia a evaluar positivamente la lengua y cultura extranjera. Sin embargo, no solo estos elementos influyen en el grado de motivación de un alumno puesto que incluso los factores instrumentales pueden desempeñar un papel significativo. Lo que es cierto es que el aspecto motivacional es esencial para el logro de la competencia lingüística.

Por un lado, Taie y Afshari (2015) subrayan la importancia de la componente cognitiva: de hecho, en el proceso de aprendizaje de un idioma, la aptitud y el desarrollo de las habilidades lingüísticas son fundamentales. Por otro lado, los investigadores ponen de

relieve que los factores cognitivos no son suficientes para la adquisición de la lengua extranjera: en otras palabras, incluso la esfera emocional, es decir factores como la ansiedad de aprender una lengua o la autoestima, es una parte integral del proceso educativo.

El Modelo Socioeducativo de Gardner centra la atención en el concepto de *integrativeness* que, a lo largo del tiempo, ha sido objeto de críticas y reflexiones. Entre los estudiosos que se han interesado a la noción, algunos se han planteado si el concepto de *integrativeness* es útil para explicar la motivación de aprender una lengua extranjera en el contexto educativo.

En los años 80 y 90 hay diferentes investigaciones sobre el aspecto motivacional en el ámbito didáctico. En este periodo se afianza la Teoría de la Autodeterminación (1985), elaborada por los psicólogos estadounidenses Edward Deci y Richard Ryan.

Shelton-Strong y Mynard (2021) examinan el trabajo de los investigadores y ponen de relieve el hecho de que cada persona posee tres necesidades innatas:

- A. la competencia: está relacionada a la exigencia de percibirse capaces de llevar a cabo las tareas asignadas;
- B. la autonomía: los seres humanos necesitan tener el control de las situaciones, es decir tener la posibilidad de tomar sus propias decisiones;
- C. la relación psicológica: hace referencia al desarrollo de un sentido de pertenencia, conexión, compartición e inclusión social, que ayuda a las personas a autoevaluarse de manera positiva.

En su teoría, Deci y Ryan tienen en cuenta estas necesidades y distinguen tres formas de motivación:

- A. desmotivación (*amotivation*): puede pasar que los estudiantes no entiendan la tarea y que, por consiguiente, se sientan incompetentes. Todo esto afecta la exigencia de autonomía de la persona que aprende, la cual, no tiene un interés particular a seguir estudiando.

- B. motivación extrínseca (*extrinsic orientation*): está presente en alumnos que poseen estímulos externos y que están animados por razones instrumentales. Los autores reconocen la existencia de cuatro tipologías de motivación externa:
- a. regulación externa (*external regulation*): el estudiante está motivado a aprender solo para el conseguimiento de una recompensa externa, que sea verbal o material, o para evitar recibir un castigo. En este caso, el alumno no es autónomo puesto que su conducta está regulada por la respuesta de los demás;
 - b. regulación introyectada (*introjected regulation*): las personas en las que está presente este tipo de motivación, quieren poner de manifiesto sus habilidades con el objetivo de aumentar el nivel de autoestima o la opinión que los demás tienen de ellos. Por estos motivos, los individuos con regulación introyectada actúan de una determinada manera, aunque no es lo que quieren de verdad;
 - c. regulación identificada (*identified regulation*): no depende de factores o entidades externas, a diferencia de las formas de motivación descritas antes. Sin embargo, incluso en este caso, el alumno no aprende por el placer de hacerlo, sino porque valora el aprendizaje como algo importante para llegar a objetivos específicos;
 - d. regulación integrada (*integrated regulation*): por algunos aspectos, la regulación integrada es similar a la motivación intrínseca. En efecto, el estudiante está convencido del hecho de que aprender es una actividad relevante para el desarrollo personal. El alumno se esfuerza por realizar las tareas asignadas y las necesidades de competencia y relación personal se satisfacen. Sin embargo, la persona que aprende no es plenamente autónoma.
- C. motivación intrínseca (*intrinsic orientation*): está presente en estudiantes que poseen estímulos internos, en decir los que aprenden el idioma extranjero por interés, curiosidad o placer. Generalmente, los alumnos con motivación intrínseca experimentan un sentimiento de realización puesto que se verifica la total satisfacción de la necesidad de competencia, autonomía y relación psicológica.

Dörnyei y Schmidt (Eds.) (2001), distinguen tres categorías de motivación intrínseca:

- a. *Intrinsic-Knowledge*: se refiere al sentido de placer que nace en el interior de una persona cuando aprende algo y satisfecha su exigencia de curiosidad;
- b. *Intrinsic-Accomplishment*: está relacionado al logro de una tarea con un alto nivel de dificultad.
- c. *Intrinsic-Stimulation*: se conecta al placer “of the aesthetics of the experience” (Dörnyei y Schmidt. (Eds.), 2001, p. 45).

Deci y Ryan hipotetizan un continuum de autodeterminación (*self-determination continuum*): la desmotivación constituye el nivel más bajo, la motivación externa está en el medio y la interna, que es la más eficaz, está en el nivel más alto (figura 4). Los investigadores argumentan que, a diferencia de la desmotivación o motivación externa, la interna lleva a la persona que aprende a resultados eficaces y satisfactorios, en una palabra, a la autorrealización.

Figura 4: tipos de motivación en el continuum de autodeterminación, Dörnyei y Schmidt. (Eds.), (2001, p. 49).

En 2005, Dörnyei retomó el concepto de *integrativeness*, que durante años ha sido central en las investigaciones sobre la motivación. El autor argumenta que “*integrativeness* might

be better explained as an internal process of identification within the person's self-concept, rather than identification with an external reference group" (Dörnyei y Csizér, 2002, como se citó en Dörnyei y Ushioda (Eds.), 2009, p. 3).

Dörnyei se basa en la teoría de los "yo posibles" de Markus y Nurius (1986) y en la de la auto discrepancia de Higgins (1987) para elaborar su propio modelo, es decir el sistema motivacional del yo. En su trabajo, el investigador intenta reformular el concepto de motivación, poniendo de relieve el hecho de que las personas que aprenden están animadas por la visión y la imagen que tienen de sí mismos.

El sistema motivacional del yo está compuesto por tres componentes:

- A. yo ideal: es la imagen idealizada que un estudiante tiene de sí mismo. Esta imagen perfecta incluye lo que la persona sueña ser en el futuro. El "yo ideal" constituye una componente motivacional muy fuerte puesto que el alumno, si tiene una clara imagen futura, dedicará todos sus esfuerzos para alcanzar la visión que tiene de sí mismo;
- B. yo necesario: mientras que el "yo ideal" hace referencia a razones intrínsecas, el "yo necesario" está influenciado por el entorno social. De hecho, el "yo necesario" está compuesto por el conjunto de las expectativas que los demás tienen de un determinado individuo y, por consiguiente, incluye todas las características que la persona debería poseer;
- C. situación de aprendizaje en la lengua extranjera: se refiere al entorno social en el que la persona aprende, es decir, el docente, los compañeros de clase, el currículo. Esta última componente se conecta a las experiencias pasadas de cada persona y su influencia en el grado de motivación.

A pesar de que la teoría de los yo posibles, de algunas maneras, quiere alejarse de la noción de *integrativeness*, Dörnyei y Ushioda (2009) sostienen que la componente del yo ideal se puede reconocer incluso en el concepto de Gardner: de hecho, se presupone la existencia de un yo ideal que es parte de la comunidad lingüística extranjera.

Además, los investigadores identifican una correspondencia entre las dimensiones motivacionales del modelo socioeducativo de Gardner – *integrativeness*, factores

instrumentales y actitudes hacia la situación de aprendizaje – y las componentes del sistema motivacional del yo.

1.2.2 Autoestima

De acuerdo con Mehmood (2018), la autoestima se refiere a un conjunto de percepciones que una persona tiene de sí misma. Según Gabryś-Barker y Bielska (Eds.) (2013), la noción de autoestima es compleja puesto que es un concepto que incluye diferentes variables: sensación de seguridad, sentido de identidad, sentimiento de pertenencia, motivación y buena percepción de las habilidades personales. Como argumentan los investigadores, si estas necesidades no se satisfacen, el ser humano tendrá una baja autoestima.

No se han dedicado demasiadas teorías científicas a la autoestima, sin embargo, es un factor afectivo que ha sido investigado, en particular dentro del ámbito psicológico.

En la primera parte del párrafo se examina el modelo de Maslow, que ve en la autoestima una componente relevante y compleja, mientras que en la segunda parte se analiza la teoría de la autoestima del estadounidense Martín Covington.

Junto con Carl Rogers, el estadounidense Abraham Maslow fue uno de los fundadores de la psicología humanista. Ambos ponen de manifiesto el concepto de autorrealización. Por una parte, en su obra *Client centered-therapy*, Rogers enfatiza el papel fundamental que desempeña la persona en el logro de la realización personal; por otra parte, Maslow propone el modelo de las necesidades humanas, también conocido como pirámide de Maslow (1954). De acuerdo con McLeod (2007), en su teoría, el estadounidense supone una jerarquía de necesidades que motivan al ser humano a comportarse de una determinada manera: entre otras, se encuentra la necesidad de autoestima. La idea de Maslow ha sido esquematizada, por parte de otros investigadores, en una pirámide en la que la autorrealización está en la parte superior puesto que es el objetivo principal del crecimiento y del bienestar del individuo.

Según Poston (2009), para elaborar el modelo de las necesidades humanas, Maslow observa el comportamiento de los monos y ve que algunas necesidades son más

prioritarias que otras. Después de un periodo de análisis, el estadounidense ha sacado consideraciones y las ha transferido al ser humano. Según la pirámide de Maslow (figura 5), podemos distinguir cinco niveles de necesidades:

- A. necesidades fisiológicas o básicas: son los requisitos mínimos y fundamentales para la sobrevivencia. Estos son los alimentos, el agua, la ropa y el sueño entre otros. De acuerdo con McLeod (2007), las otras necesidades son secundarias;
- B. necesidad de seguridad: además de las necesidades fisiológicas, hay otros factores fundamentales para el ser humano, es decir la instrucción, el dinero, las fuerzas del orden y la asistencia médica;
- C. necesidades sociales: una vez satisfechas las exigencias básicas, el ser humano necesita alcanzar las psicológicas, es decir las necesidades sociales y la autoestima. Este nivel está formado por las relaciones interpersonales, como la familia y los amigos, y la exigencia del individuo de desarrollar un sentimiento de pertenencia;
- D. necesidad de estima: Maslow divide este nivel en dos categorías.
Por un lado, el grado inferior está constituido por la exigencia del ser humano de ser respetado, estimado y reconocido positivamente por parte de los demás; por otro lado, el escalón superior, está dedicado a la imagen que la persona tiene de sí misma, en una palabra, la autoestima. Los individuos necesitan sentirse competentes y realizados.
En general, los reconocimientos y la evaluación social positiva son muy relevantes para el ser humano puesto que incrementan su autoconfianza, aspecto crucial para llegar al nivel sucesivo de la pirámide.
- E. necesidad de autorrealización: sólo cuando se han satisfecho todas las necesidades precedentes, se puede llegar a la parte superior, en la que se halla la autorrealización. En esta fase, el ser humano tiene la posibilidad de pensar solo en sí mismo:

“once a person is able to come to terms with who they are, and they are ultimately satisfied with that, then they have truly reached the point of being able to self-actualize” (Poston, 2009, p. 352).

En definitiva, la noción de autorrealización hace referencia a llegar a ser lo que de verdad se desea.

Figura 5: el modelo de las necesidades humanas, Poston (2009, p. 348)

En los años setenta, Maslow añade otras categorías de necesidades: las cognitivas y las estéticas, que se encuentran respectivamente después de la exigencia de estima, y las de autotrascendencia que, por su parte, ocupa el lugar más alto de la pirámide.

Durante los años, la teoría de Maslow ha ganado mucha consideración y hoy en día no se utiliza únicamente en el sector empresarial, sino también en otros ámbitos como la educación. De acuerdo con Lestari y Wardani (2019), el modelo de las necesidades es fundamental para entender cómo el ser humano puede lograr sus objetivos y, por consiguiente, experimentar satisfacción y prosperidad.

Durante los años siguientes, las investigaciones se centran en el ámbito educativo. En 1976, Martín Covington elabora la teoría de la autoestima, basándose en el modelo de expectativa-valor de John Atkinson. De acuerdo con Desbouts (2006), hay tres factores que influyen en los niveles de autoestima de los seres humanos y estos son: la

autopercepción de sus habilidades, el nivel de rendimiento y el esfuerzo para alcanzar sus objetivos (figura 6).

Figura 6: el modelo de la autoestima, Desbouts (2006, p. 41)

Generalmente, los estudiantes que tienen una buena percepción de sus habilidades, poseen un alto grado de autoestima y esto, sin duda alguna, afecta el rendimiento.

Otra variable que mejora tanto el rendimiento como la autoestima es el esfuerzo que, según Covington, es una espada de doble filo. En efecto, por un lado, un estudiante que se esfuerza, consigue obtener resultados satisfactorios y alcanzar la percepción de sus habilidades. Cuanto más esfuerzo, mayor será la gratificación; por otro lado, un alumno que se esfuerza mucho y fracasa, obtiene el efecto contrario, puesto que se percibe incapaz y, como consiguiente, su nivel de autoestima disminuye.

Según Atkinson y Covington, en el mundo escolar existen dos tipos de estudiantes: los que buscan evitar fracasos para no dañar su autoestima, y los que, por el contrario, están orientados al éxito. Por una parte, en el primer caso, los alumnos no tienen particular éxito y, por consiguiente, adoptan una de las siguientes estrategias para mantener alto el grado de autoconfianza:

- A. los estudiantes posponen un examen o se justifican a sí mismos: en este último caso, ellos atribuyen la causa de su fracaso a la excesiva dificultad de la prueba o a sentimientos de ansiedad que no permiten expresarse mejor.

Además de estas tácticas, algunos alumnos ni siquiera se esfuerzan de tener éxito por miedo a poseer habilidades insuficientes;

- B. los estudiantes se aseguran el éxito de varias formas: se fijan objetivos mínimos de manera que, casi seguramente, consiguen alcanzarlos o eligen el camino más fácil pero también el más incorrecto, es decir copiar de sus compañeros.

Por otra parte, los estudiantes orientados al éxito reconocen sus habilidades y, en base a ellas, saben fijarse objetivos reales. Por consiguiente, estos alumnos consiguen llegar a la meta y atribuir la causa de sus triunfos a sus habilidades. El fallo, por su parte, no se considera de manera negativa: de hecho “è solamente un elemento normale e inevitabile nel processo di apprendimento, ma non risponde ad un tratto della personalità perché è sempre un elemento esterno” (Desbouts, 2006, p. 63).

Por último, la sociedad de hoy en día es muy competitiva y este es un factor que afecta de manera significativa la autoestima de las personas. En efecto, aunque cuando los estudiantes tienen éxito, no creen en sus habilidades puesto que siempre se comparan con los compañeros que tienen mejores calificaciones.

En conclusión, para hacer frente a la baja autoestima de los alumnos, Desbouts (2006) sugiere a los docentes premiar a los estudiantes no solo en base a sus calificaciones, sino también a sus límites. Como resultado, es relevante que cada aprendiz se fije objetivos reales que pueden ser alcanzados y, aunque no se consiga hacerlo, esto no tiene que ser un motivo de fracaso para el alumno.

1.2.3 Ansiedad de aprender una lengua

De acuerdo con Amin (2020), es difícil definir la ansiedad de manera exhaustiva puesto que se trata de un concepto complejo. De hecho, en general, se pueden distinguir tres tipos de ansiedad:

- A. ansiedad rasgo: en este caso, la ansiedad es una característica de la personalidad de una persona, es decir permanece en su vida cotidiana;

- B. ansiedad estado: a diferencia de lo mencionado en el punto anterior, la ansiedad estado es una condición transitoria que surge en el individuo en momentos particulares como ir al dentista o abordar exámenes, entre otros;
- C. ansiedad de una situación específica: el estudiante experimenta un sentimiento de ansiedad en una situación específica que, en este caso, se relaciona con el aprendizaje de una lengua extranjera. Este sentimiento de angustia se repite cada vez que el alumno tiene clase de lengua, pero no está presente cuando tiene que aprender otras asignaturas.

Horwitz y Young (Eds.) (1991) se focalizan en la ansiedad de aprender una lengua y distinguen, a su vez, tres tipologías de ansiedad:

- A. aprensión comunicativa: de acuerdo con Tsiplakides y Keramida (2009), la aprensión comunicativa se refiere al sentimiento de tensión al comunicar con otras personas utilizando el idioma extranjero. Este tipo de ansiedad se puede manifestar a causa de las limitadas competencias comunicativas del hablante o, incluso, se verifica por su incapacidad de entender lo que dice el interlocutor. Generalmente, la aprensión comunicativa surge en individuos tímidos y callados;
- B. ansiedad ante los exámenes: según Du (2009), algunos individuos experimentan ansiedad antes o durante los exámenes. Las personas que están movidas por este tipo de tensión, valoran mucho la evaluación académica, tienen miedo del fracaso y, a menudo, poseen tendencias hacia el perfeccionismo;
- C. temor a la evaluación negativa: las personas que poseen esta tipología de ansiedad, se focalizan mucho en la opinión de los demás. Ellos tienen tendencia a evitar situaciones en las que puedan ser evaluados, como por ejemplo utilizar el idioma extranjero para comunicarse en las clases de lengua. Los individuos con temor a la evaluación, no consideran el error como parte integrante del aprendizaje, sino como motivo de fracaso. De hecho, estos estudiantes están movidos por un sentimiento de inseguridad y tienen miedo de quedar mal delante de la gente.

A pesar de que diferentes investigadores han definido la ansiedad de aprender una lengua extranjera como la combinación de la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los

exámenes y el temor a la evaluación negativa, otros están convencido de que la ansiedad lingüística es algo más que las tres componentes recién mencionadas: de hecho, “language anxiety is also intricately intertwined with other individual differences such as personality traits, emotion and motivation” (Zheng, 2008, p.3). Como resultado, el mismo autor subraya la tendencia de las personas introvertidas a experimentar ansiedad, más que las extrovertidas.

Young (1991) investiga algunas posibles causas que están en la base de la ansiedad de aprender un idioma extranjero y las agrupa en seis categorías:

- A. cuestiones personales o interpersonales: los estudiantes con bajos niveles de autoestima no creen en sus habilidades y, en consecuencia, están continuamente preocupados por el fracaso. A menudo estos individuos se comparan con una imagen ideal de sí mismos o con compañeros que obtienen resultados más satisfactorios. Los alumnos que están movidos por este sentimiento de competitividad tienden a no ver sus progresos y, al considerarse incapaces, experimentan ansiedad. Algunos individuos están propensos a exagerar los aspectos negativos de la realidad y a considerarlos como un total fracaso personal, quizás porque tienen tendencias perfeccionistas. Todo esto desemboca en un estado de frustración y desdén;
- B. interacciones entre docente y alumno: la relación entre profesor y estudiante es fundamental dentro del proceso de aprendizaje. Existen profesores que se construyen una opinión de los estudiantes solo en base a sus resultados académicos, que no valoran sus talentos o no tienen ojos para el cambio. Estos profesores, que no tienen confianza en los alumnos y no muestran un justo grado de empatía para relacionarse con ellos, no pueden constituir un punto de referencia para los adolescentes. Es más, los docentes en cuestión, al no interesarse en crear una relación positiva con los estudiantes, no facilitan su aprendizaje, sino lo convierten en un proceso aún más complicado;
- C. creencias del estudiante sobre el proceso de aprendizaje del idioma: hay personas que, por su carácter personal, son muy ambiciosos. Estos individuos, a menudo, son pretenciosos consigo mismos, razón por la que se crean expectativas

demasiado grandes. Es más, muchas de las creencias de los alumnos en cuestión son irreales: de acuerdo con Young (1991), algunos aprendices están convencidos de conseguir desarrollar la fluidez comunicativa dentro de dos años, aunque se necesita más tiempo o, incluso, pretenden, ya del primer momento, entender cada palabra del discurso de un hablante nativo. En definitiva, lo que pasa es que “when beliefs and reality clash, anxiety results” (Young, 19991, p. 428).

- D. creencias del docente sobre el proceso de enseñanza del idioma: los profesores que están convencidos de que su papel es el de inculcar los conocimientos a los alumnos y no dejar que ellos descubran las cosas por sí mismos o los que corrigen cada error que cometen, no ayudan a los estudiantes a bajar sus niveles de ansiedad;
- E. métodos utilizados en la clase de lengua extranjera: la metodología adoptada por parte del profesor es otro punto fundamental que influye en el nivel de bienestar o ansiedad de los estudiantes. En particular, las actividades que requieren que los alumnos utilicen el idioma extranjero frente a sus compañeros son las que más producen ansiedad puesto que comunicar significa arriesgarse y exponerse: ellos tienen miedo de no ser fluidos, de cometer errores gramaticales o de pronunciación. Las mayores causas que conducen a este estado emotivo son: la timidez, la inseguridad, la escasa autoestima, el hecho de obligar a los estudiantes a hablar en lengua extranjera, aunque tengan pocas habilidades, el miedo de los alumnos de ser juzgado negativamente por parte del profesor o de los compañeros o el hecho de no sentirse cómodo. Además, puede pasar que algunos aprendices no tienen problemas en comunicarse utilizando un idioma diferente con respecto a la lengua materna, pero comienzan a preocuparse en el momento en el que se dan cuenta de que irán a ser evaluados;
- F. exámenes: generalmente los estudiantes tienen un sentimiento de ansiedad antes o durante las pruebas, que sean orales o escritas. Lo que puede contribuir a crear esta condición de tensión, entre otras cosas, es la estructura del test: si hay tipologías de ejercicios que son muy diferentes a las que los alumnos están acostumbrados a hacer en clase, el nivel de ansiedad será, probablemente, más alto.

Azher, Anwar y Naz (2010), identifican otros factores responsables de la ansiedad durante las clases de lengua, como la elevada dificultad del input o de las tareas propuestas por parte del docente, las expectativas de los padres y las relaciones sociales entre compañeros y con el profesor.

Además de las causas que generan un sentimiento de tensión, diferentes investigadores han analizado los comportamientos de los estudiantes con ansiedad de aprender una lengua. Las manifestaciones de ansiedad más comunes son: evitar el contacto visual con el docente, sentarse en la última fila de la clase, quedarse en silencio durante las conversaciones en lengua extranjera o posponer tareas o exámenes, entre otras cosas. A menudo, los alumnos ansiosos, aunque estudian los contenidos, no logran el rendimiento deseado puesto que se olvidan lo que han aprendido: puede pasar, por ejemplo, que ellos se congelen durante una situación de producción oral o que dejan la hoja en blanco durante una prueba escrita.

En definitiva, la glotodidáctica humanística hace hincapié en el aspecto afectivo-emocional de la persona que aprende. Los enfoques propuestos por Asher, Curran, Gattegno, Lozanov, Krashen y Terrell son diferentes entre sí, pero todos se ponen el objetivo de crear las condiciones ambientales y psicológicas ideales para que haya un aprendizaje duradero y significativo. Para alcanzar este tipo de aprendizaje, es fundamental que el estudiante tenga autoestima, sea motivado y, sobre todo, no experimente ansiedad.

Capítulo 2. La promoción del bienestar en el contexto de aprendizaje de un idioma extranjero

“The world of the happy is quite different from that of the unhappy”.

(Ludwig Wittgenstein)

En la primera parte del capítulo, se presenta la psicología positiva como ciencia fundamental para la promoción del bienestar.

En primer lugar, se hace hincapié en el modelo PERMA, ideado por el psicólogo estadounidense Martin Seligman.

Posteriormente, la tesis se focaliza en el estudio del bienestar dentro del ámbito de la educación lingüística. En este caso se toma como referencia el modelo EMPATHICS, que ha sido desarrollado algunos años después por la pedagoga Rebecca Oxford.

En la segunda parte del capítulo, se ponen de relieve las estrategias útiles para bajar el filtro afectivo: se evidencian, en especial, algunas actividades para aumentar la motivación y la autoestima del estudiante y otras finalizadas a disminuir la ansiedad.

2.1 La psicología positiva

La psicología positiva es una ciencia bastante actual puesto que se ha desarrollado aproximadamente en los últimos años del siglo XX, en los Estados Unidos. Los mayores exponentes de este nuevo movimiento son el psicólogo y profesor en la Universidad de Pensilvania Martin Seligman, el terapeuta húngaro Mihály Csikszentmihalyi y el psicólogo Christopher Peterson.

De acuerdo con MacIntyre, Mercer y Gregersen (2019), la psicología del siglo XX siempre se ha interesado en los trastornos mentales, como la depresión o la ansiedad entre otros. Su objetivo principal ha sido indagar las causas de estos problemas con el fin de buscar soluciones para limitar los sentimientos y las sensaciones negativas. Seligman pone de relieve el hecho de que el terapeuta, aunque consigue reducir los niveles de ansiedad, tristeza o ira de los pacientes, no puede estar seguro de que ellos son felices. De

hecho, el estadounidense explica que, para alcanzar el bienestar, no es suficiente alejarse de los estados negativos: en otras palabras, es necesario focalizarse también en “what goes right in life” (Peterson, 2006, como se citó en MacIntyre, 2016, p. 5). Este cambio de perspectiva ha llevado al desarrollo de la psicología positiva, cuyo máximo objetivo es la promoción de lo que se conoce como *flourishing*, es decir el bienestar. En concreto, la psicología positiva

“aims to contribute another perspective to psychology by studying what we can do to increase strengths and attributes such as resiliency, happiness, optimism and the like in the general population” (MacIntyre y Mercer, 2014, p.155).

Esta nueva ciencia ha sido fuertemente influenciada por los principios de la psicología humanística de Carl Rogers por un lado y, por otro lado, por el modelo de las necesidades humanas de Abraham Maslow. Como se ha explicado en el capítulo precedente, los dos investigadores ponen en el centro de su filosofía el concepto de autorrealización, es decir un estado de experimentación de sentimientos positivos y satisfacción personal.

Seligman, Csikszentmihalyi y Peterson se centran en la naturaleza del bienestar, que no se puede reducir al concepto de felicidad: de hecho “well-being is a structure that emerges from different components rather than something” (Seligman, 2002, como se citó en Şahin, Yenel y Kılıç, 2019, p. 776). En 2011, Seligman propone el modelo PERMA que identifica cinco factores que contribuyen a la promoción del bienestar del ser humano. Estos son:

A. emociones positivas (*Positive emotions*): al igual que Seligman, Barbara Fredrickson¹ se da cuenta de que, en el curso de la historia, los investigadores siempre se han interesado en las emociones negativas como la ira, el miedo, el

¹ Según Plous (2001), Barbara Fredrickson es una académica y profesora en la Universidad de Chapel Hill, en Carolina del Norte. Es un personaje clave en el ámbito de la psicología tanto es así que sus investigaciones, además de ser un punto de referencia para muchos estudiantes, han recibido diferentes premios. En particular, la autora se interesa en las emociones positivas y destaca su importancia en el Modelo de Ampliación y Construcción de 1998.

asco y la tristeza, entre otras. Generalmente, las emociones negativas surgen en situaciones de peligro: en los casos mencionados, el individuo responde de manera inmediata, con un determinado comportamiento que sirve como autodefensa. Se puede tomar como ejemplo un caso que se ha explicado en el capítulo anterior, es decir el del estudiante que tiene miedo de comunicarse utilizando el idioma extranjero. Aunque el alumno no esté a punto de morir, se percibe en una condición de peligro: lo que pasa es que en el momento en el que el individuo tiene que utilizar la lengua extranjera, tiende a responder a través del silencio, mejor dicho, la evitación, para preservar su imagen. Los investigadores destacan cómo los beneficios que conllevan estos comportamientos de autodefensa sean limitados en el tiempo.

A diferencia de las emociones negativas, aquellas positivas, como la alegría, el interés y la satisfacción, no han sido demasiado investigadas: Fredrickson reflexiona en la función de estos últimos estados de ánimo y, en 1998, elabora el Modelo de Ampliación y Construcción. Según la estudiosa, las emociones positivas juegan un papel relevante desde el aspecto cognitivo puesto que “broaden peoples’ momentary thought–action repertoires and build their enduring personal resources” (Fredrickson, 1998, como se citó en Fredrickson, 2004, p. 1369). En otras palabras, de acuerdo con Campanile (2022), una exalumna de psicología clínica en la Universidad de Padua, los sentimientos positivos no se relacionan con respuestas inmediatas y los beneficios son duraderos: los estados de ánimo como la alegría, el interés y la satisfacción, expanden la mente de los individuos, los cuales están dispuestos a aceptar positivamente más experiencias con respecto a las personas que están movidas por sensaciones negativas. Además, las emociones positivas permiten fortalecer las relaciones y afrontar mejor los problemas futuros, gracias a las experiencias que el individuo ha vivido durante los años.

Por lo que concierne el ámbito de la educación, Caon (2020) destaca que mientras las emociones negativas obstaculizan el aprendizaje eficaz de los contenidos porque activan el filtro afectivo, los sentimientos positivos son beneficios para la memorización permanente de los nuevos conocimientos;

- B. compromiso (*Engagement*): hace referencia al total involucramiento del individuo en una determinada actividad. En este contexto, la persona experimenta la forma de motivación más intensa, es decir la motivación intrínseca. El estado máximo de compromiso se conoce como *flow*, concepto elaborado por Csikszentmihalyi que se tomará en consideración en los párrafos siguientes;
- C. relaciones (*Relationships*): la creación de relaciones interpersonales positivas es un requisito necesario para la promoción del bienestar del ser humano puesto que “happiness is connected with social relations” (Taga, 2006, como se citó en Şahin, Yenel y Kılıç, 2019, p. 776). En otras palabras, en cada ámbito de la vida un individuo interactúa con otras personas y, para garantizar una buena convivencia, se necesitan habilidades relacionales: entre las más relevantes, Balboni y Caon (2015) indican las siguientes:
- a. capacidad de observar: se relaciona a la habilidad de los individuos de mirar más allá de las apariencias y buscar entender por qué las personas se comportan de cierta manera;
 - b. capacidad de relativizar: cuando un individuo se comunica con otro es importante que tenga en cuenta de que cada persona tiene una visión subjetiva del mundo. Como consecuencia, en particular por lo que concierne las opiniones y los sentimientos, no existe lo correcto o lo incorrecto, mejor dicho, no hay una verdad absoluta;
 - c. capacidad de suspender el juicio: según los dos investigadores, los seres humanos tienen la necesidad de organizar las muchas informaciones que reciben del mundo externo: ellos lo hacen a través de categorías, es decir generalizaciones de los hechos. Por ejemplo, en Italia existe la idea de que los alemanes son personas frías: en verdad, no todos son así. Es evidente que esta no es más que una etiqueta, un estereotipo que ayuda a las personas a simplificar la realidad, pero que no les permite conocer al otro por lo que es. Por esta razón, los estudiosos ponen de relieve la importancia de no tener prejuicios;
 - d. capacidad de escuchar activamente: se refiere a estrategias como parafrasear, reformular y resumir, entre otras, que ayudan

“a ottenere dall’interlocutore una eventuale chiarificazione (attraverso domande dirette o vie indirette) qualora si avessero dei potenziali dubbi rispetto ai significati impliciti dei suoi messaggi” (Balboni y Caon, 2015, p. 153);

- e. capacidad de comunicarse emocionalmente: Balboni y Caon hacen hincapié en la empatía como recurso fundamental para relacionarse mejor con las personas. De hecho, comprender las emociones de los demás ayuda a estos individuos a sentirse apoyados y alentados, entre otras cosas;
 - f. capacidad de negociación: hace referencia a la habilidad de basar la relación en el diálogo. Esta forma de comunicación es esencial para evitar incomprensiones y abordar problemas.
- D. propósito (*Meaning*): de acuerdo con Khaw y Kern (2014), el individuo actúa de una determinada manera porque tiene claros los objetivos que quiere alcanzar en su vida;
- E. logro (*Accomplishment*): se refiere al sentimiento de satisfacción de una persona en el momento en el que realiza una buena acción, tiene éxito en una tarea o, más en general, consigue alcanzar sus objetivos. El estado máximo de satisfacción se halla cuando el individuo llega a lo que Maslow y Rogers llaman autorrealización.

No cabe duda que el concepto de bienestar es complejo puesto que son diferentes los factores que se tienen que considerar.

Tanto Seligman como Csikszentmihalyi declaran que, en los últimos decenios, hay diferentes ámbitos, como el trabajo, el deporte o la educación, que se benefician de los principios psicológicos. El siguiente párrafo se focaliza en el desarrollo de la psicología positiva en el contexto educativo y, en particular, en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

2.2 La psicología positiva en el contexto de aprendizaje de un idioma extranjero

De acuerdo con Dewaele y Li (2020), antes de los años ochenta, dentro de la educación, no se hacía referencia a las emociones puesto que se valoraba solo el aspecto cognitivo del ser humano. En seguida, con el desarrollo de la psicología humanística, se han considerado mucho los estados de ánimo negativos, en detrimento de las emociones positivas: en particular, diferentes han sido los investigadores que han estudiado la ansiedad relacionada al aprendizaje. En el primer decenio del siglo XXI, se ha afianzado la psicología positiva y más y más investigadores se han interesado no sólo en las estrategias útiles para bajar los estados de ánimos negativos del alumno, sino también en promover el bienestar.

Uno de los puntos fundamentales de la psicología positiva en el ámbito de la educación, es el de crear las condiciones más favorables para desarrollar, en el estudiante, el deseo y el placer de aprender: por lo tanto, de acuerdo con Menegale (2022), se valoran la calidad de las relaciones interpersonales, las metodologías de enseñanza e incluso el factor ambiental. En particular, el placer es un factor que ha sido analizado en el modelo de Balboni de 1994. Según el autor, los individuos actúan por uno de los tres motivos:

- A. deber: un claro ejemplo es el del estudiante quien tiene que ir al colegio porque está obligado por la ley;
- B. necesidad: este tipo de motivación funciona, pero es momentánea. Se puede tomar como ejemplo una persona que tiene que trasladarse al extranjero y, por consiguiente, tiene que aprender el idioma del país de destino. Al empezar, el individuo está motivado a estudiar, sin embargo, cuando se da cuenta de que lo que ha aprendido es suficiente para comunicarse con los demás, jamás sigue estudiando la lengua;
- C. placer: en este caso, el individuo está movido por una motivación intrínseca puesto que él actúa de una determinada manera porque lo quiere hacer. Este es un claro ejemplo de motivación intrínseca, la forma de motivación más fuerte y eficaz para un aprendizaje duradero.

De acuerdo con Menegale (2022), el estudioso John Lake fue el primero en considerar la promoción del placer de aprender en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Como se ha visto en el párrafo precedente, en 2011, Martin Seligman propuso el modelo PERMA: este considera el bienestar como un sistema complejo, que está compuesto por cinco variables principales e independientes entre sí. El modelo ha sido aplicado en el contexto escolar e incluso en el ámbito de la educación lingüística, de todas formas, se ha visto que no era suficiente para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. De hecho, al igual que otros investigadores, Borg (2006) declara que aprender una nueva lengua es más complejo con respecto a aprender otra asignatura: en efecto, en el primer caso el estudiante tiene que exponerse más. Concretamente, por un lado, el alumno tiene que salir de su zona de confort, en particular cuando se comunica a través del idioma extranjero y, por otro lado, tiene que poseer una mentalidad abierta para hacer frente a los aspectos culturales de otro país.

Además, el modelo PERMA no tiene en cuenta algunos conceptos claves como la autoestima y la autonomía del individuo y tampoco pone en luz el factor de la empatía. En otras palabras, la complejidad del proceso de aprendizaje de una lengua segunda se debe sobre todo al compromiso emocional del estudiante, que resulta ser muy intenso: de hecho, diferentes investigadores están de acuerdo con la afirmación que “emotions are the heart of language learning and teaching” (Dewaele *et al.*, 2019, p.1). En consecuencia, a esta consideración, en 2014, la pedagoga estadounidense Rebecca Oxford propone el modelo EMPATHICS que, de acuerdo con la autora, es un modelo más estructurado: esto se adapta bien al contexto de aprendizaje de una segunda lengua. A diferencia del modelo PERMA, el modelo EMPATHICS describe el bienestar a través de nueve componentes y algunas subcategorías:

- A. empatía y emociones (*Empathy and emotions*): Oxford habla de las emociones como respuestas que nuestro cerebro lleva a cabo después del contacto con un estímulo y pone en evidencia la importancia de identificar y regular los diferentes estados de ánimo. En particular, la autora hace hincapié en la inteligencia emocional como factor esencial en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero porque su posesión ayuda al individuo a disminuir los niveles de estrés

y alcanzar la autoconfianza. La inteligencia emocional combina, a su vez, otros dos tipos de inteligencias, identificadas por el psicólogo Howard Gardner: la intrapersonal y la interpersonal. Por un lado, la primera hace referencia a la capacidad de una persona de comprender sus propios sentimientos, mientras que, por otro lado, la segunda es la habilidad de entender las emociones de los demás. Además, Oxford valora la empatía como característica fundamental en la creación de relaciones personales: un individuo empático no sólo sabe reconocer cómo se siente el interlocutor, sino también consigue ponerse en sus zapatos;

- B. motivación y propósito (*Motivation and meaning*): como se ha explicado en la sección dedicada al modelo PERMA, *meaning* hace referencia al hecho de tener un claro objetivo en la vida. Por lo que concierne el proceso de aprendizaje de una segunda lengua,

“successful language learners are those who have found meaning in learning the language – those for whom the language itself, not just getting a good mark in a language course, has some compelling meaning for them” (MacIntyre, Mercer y Gregersen, 2016, p. 19).

De acuerdo con Oxford, propósito y motivación están estrechamente relacionadas: en efecto, una persona que no tiene objetivos en la vida, tampoco está motivada;

- C. perseverancia (*Perseverance*): se refiere a la constancia y a los continuos intentos que una persona lleva a cabo para conseguir un objetivo. Oxford destaca que la perseverancia se compone de tres factores, que contribuyen a aumentar los niveles de autoconfianza de los individuos. Estos son:

- a. resiliencia: es similar a la noción de perseverancia que, con respecto al concepto de resiliencia, es más complejo. La resiliencia se conecta a la capacidad de hacer frente y superar las adversidades;
- b. esperanza: generalmente, los individuos que tienen esperanza poseen también un alto nivel de autoconfianza. En otras palabras, son personas determinadas que, a menudo, se sirven del auto consuelo para hacer frente a situaciones estresantes y buscar técnicas alternativas para llegar a la meta.

- c. optimismo: los individuos optimistas son más resilientes porque tienen buenas esperanzas para el futuro y, por supuesto, están más motivadas en alcanzar sus objetivos. Por lo que concierne el contexto educativo, un estudiante optimista, generalmente, consigue aceptar los fracasos y seguir su propio camino, a diferencia de los alumnos pesimistas, los cuales tienen una actitud de evitación hacia los problemas.
- D. agentividad y autonomía (*Agency y autonomy*): la noción de agentividad hace referencia a la capacidad del individuo de tomar medidas voluntariamente. Desde este punto de vista, “learners are described as agents who are aware of their actions and behaviours and take control over their learning processes” (Brown y Lee, 2015, p. 89). Se puede notar cómo el concepto de agentividad y el de autonomía están estrechamente relacionados entre sí: de hecho, en el momento en el que una persona actúa, toma sus propias decisiones y, por consiguiente, desarrolla una cierta autonomía. Los estudiantes que desempeñan este papel activo en el proceso de aprendizaje de un idioma están más involucrados y motivados con respecto a los que están expuestos a una didáctica transmisiva de los conocimientos;
- E. tiempo (*Time*): de acuerdo con Oxford, la perspectiva temporal hace referencia a la imagen pasada, presente y futura que un individuo tiene de sí mismo. Si estas son positivas, será más fácil para el estudiante experimentar “positive affect, meaning in life and self-actualization” (MacIntyre, Mercer y Gregersen (Eds.), 2016, p. 46);
- F. resistencia psicológica y hábitos mentales (*Hardiness and Habits of mind*): el término de resistencia psicológica ha sido introducido por Suzanne C. Kobasa, en los años ochenta del siglo XX. La noción se conecta a la capacidad del individuo de responder de manera positiva ante las situaciones particularmente estresantes. Según muchos investigadores, el concepto de resistencia psicológica es un conjunto de tres factores:
- a. compromiso: para hacer frente a una condición de tensión, el individuo tiene que dedicar mucho de sí mismo para llevar a cabo la tarea;

- b. control: el individuo no tiene que dejarse vencer por la inseguridad o por el miedo de no llegar a su meta. Por el contrario, tiene que sentirse a la altura y creer en sus habilidades: de esta manera conseguirá tener el control de los hechos;
- c. reto: el último elemento hace referencia al desafío. Si el estudiante considera el periodo de estrés como una posibilidad que le permite poner a prueba sus habilidades y crecer desde el punto de vista personal, será más fácil que el individuo no tire la toalla y siga por su camino.

Los hábitos mentales son en vez actitudes que los individuos suelen poner en práctica para abordar los hechos de la vida de la mejor manera posible:

“examples of habits of mind are thinking flexibility, striving for accuracy, thinking about thinking, persisting, listening with understanding and empathy, finding humour, and communicating with accuracy and precision” (MacIntyre, Mercer y Gregersen (Eds.), 2016, p. 50).

Oxford afirma que los hábitos mentales prevén una preferencia de algunos comportamientos con respecto a otros;

- G. inteligencias (*Intelligences*): en la obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* de 1983, Gardner individua ocho tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Según Gardner, cada ser humano puede desarrollar los ocho, sin embargo, refuerza solo algunas de estas en función del contexto social y cultural en el que un individuo vive.

Desde el punto de vista educativo, es necesario que el docente tenga en consideración el hecho de que cada persona es inteligente de manera diversa. En consecuencia, el profesor tiene que prever un recorrido didáctico que valore las diferencias individuales de todos los alumnos;

- H. fortalezas (*Character strengths*): cada ser humano posee puntos de fuerza que lo caracteriza. En 2004, Peterson y Seligman elaboraron el modelo *VIA Character*: ellos identifican veinticuatro puntos de fuerzas que, a su vez, están divididos en seis virtudes (figura 7). Estas son: sabiduría y conocimiento (*wisdom and*

knowledge), coraje, (*courage*), humanidad (*humanity*), justicia (*justice*), templanza (*temperance*) y trascendencia (*transcendence*). De acuerdo con la cultura de pertenencia, las virtudes están valoradas de manera diferente: por ejemplo, hay países como España que se basan en valores como el coraje y otros que, en contra, no le dan mucha importancia. De todas formas, estas virtudes pueden considerarse universales.

- I. factores que conciernen el ser (*Self factors*): estos factores incluyen:
 - a. autoeficacia (*self-efficacy*): el concepto, introducido por Albert Bandura, hace referencia a la convicción del individuo de sus propias capacidades para realizar una determinada tarea. El psicólogo pone de relieve que la autoeficacia es relevante tanto para el bienestar personal como para alcanzar el éxito. El logro de una determinada meta no depende solo de las habilidades del individuo, sino está influenciado también por lo que la persona cree de sí misma y de sus habilidades. De hecho, si un estudiante cree tener los medios adecuados, conseguirá llevar a término sus deberes, no obstante, las adversidades y las dificultades; por el contrario, si un alumno, ya desde el principio, piensa no tener las capacidades para finalizar la tarea, tampoco se comprometerá en su ejecución;
 - b. autoconcepto (*self-concept*): es el conjunto de evaluaciones y creencias que la persona tiene de sí misma en relación a los diferentes aspectos de su vida: social, físico, psicológico, entre otros. De acuerdo con Mercer, el autoconcepto está influenciado incluso por factores externos como, por ejemplo, las evaluaciones que el individuo recibe de los demás;
 - c. autoestima (*self-esteem*): como se ha visto en el capítulo precedente, la autoestima constituye una de las necesidades humanas y se refiere al tipo de evaluación, positiva o negativa, que una persona hace de sí misma. En los párrafos que siguen se evidencia como se puede promover un aumento de la autoestima en los estudiantes;
 - d. autoverificación (*self-verification*): hace referencia a la “personal confirmation of one’s own views about oneself” (MacIntyre, Mercer y

Gregersen, 2016, p. 67). Generalmente, el ser humano tiende a preferir las personas que evalúan al interlocutor de la misma manera en la que lo hace con sí mismo: en otras palabras, si un estudiante tiene una autoimagen positiva, él favorece mantener relaciones con individuos que confirman esta evaluación positiva de su ser; en contra, los individuos que poseen una idea negativa de algunos aspectos de su persona, están más a gusto con los que corroboran esta visión. De esta manera, el sujeto percibe al interlocutor como una persona honesta.

El modelo EMPATICHS, al igual que el modelo PERMA, está destinado a promover el bienestar. Es necesario no olvidar que incluso las emociones del docente son un factor relevante puesto que influyen mucho el bienestar del alumno.

De acuerdo con Menegale (2022), la profesión del docente, en Italia, es una de las más estresantes: algunas de las mayores causas de esta condición de tensión son las muchas horas de trabajo y el salario bajo. La autora destaca que, a menudo, los profesores más estresados son los que tienen poca experiencia laboral: ellos se ven abrumados por muchas dudas sobre sus conocimientos o sobre la eficacia de su metodología de enseñanza. Además, estos individuos tienen que convivir con la precariedad que caracteriza este trabajo. Todas estas sensaciones adversas, las dudas y las inseguridades, a menudo, desembocan en estados de frustración y tensión.

Etherington, Hanks y Alshehri (2020), en su investigación, identifican una herramienta muy eficaz que puede ser utilizada por los profesores para llegar al bienestar: escribir sus emociones positivas en un diario, por un mes. Los resultados del estudio han evidenciado el desarrollo de emociones positivas que, a su vez, han tenido éxito incluso en el bienestar de los estudiantes. En otras palabras, si el docente muestra pasión por su trabajo, experimenta sentimientos como placer y posee un gran sentido de autoeficacia, es probable que la calidad de su enseñanza mejore. Como resultado, el rendimiento de los alumnos alcanzará, así como el nivel de satisfacción de los mismos profesores.

2.3 Las estrategias para bajar el filtro afectivo en el contexto de aprendizaje de un idioma extranjero

En el primer capítulo se han subrayado la naturaleza y las causas de las principales barreras afectivas que obstaculizan el aprendizaje eficaz de un idioma extranjero: estas son la escasa motivación, la poca autoestima y la ansiedad de aprender un idioma extranjero. En los siguientes párrafos se intenta identificar algunas estrategias destinadas a bajar el filtro afectivo del que habla Krashen y a promover el bienestar del estudiante. En particular, en el primer y en el segundo párrafo se analizan respectivamente las estrategias útiles para aumentar la motivación y la autoestima del alumno, mientras que en la última sección se identifican algunas técnicas que pueden ser eficaces para bajar su nivel de ansiedad lingüística. A pesar de la división de los párrafos, es importante subrayar el hecho de que algunas metodologías pueden revelarse útiles por más de una esfera afectiva.

2.3.1 Las estrategias para aumentar la motivación

Como se ha visto en el primer capítulo, cada sujeto está motivado de manera diferente: algunos estudiantes están desinteresados al aprendizaje del idioma extranjero, otros, aunque no le gusta estudiar las lenguas, lo hacen para sacar buenas notas y otros más que, a diferencia de los casos precedentes, están movidos por el placer de aprender.

Generalmente, estos últimos aprendices, es decir los con motivación intrínseca, experimentan un sentimiento de realización puesto que se verifica la total satisfacción de las necesidades de competencia, relación psicológica y autonomía, que han sido analizadas en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan. En las líneas que siguen se analizan algunas estrategias para la satisfacción de las tres necesidades:

- A. competencia: el nivel de autoeficacia depende tanto de factores externos como de otros internos. Por una parte, es fundamental que el profesor ponga en evidencia los progresos de los alumnos a través de continuos feedback y que los ponga en la mejor posición posible para experimentar emociones positivas; por otra parte,

para tomar confianza en sus capacidades, el individuo tiene que pasar por experiencias de éxito;

- B. relación psicológica: el docente puede promover el sentido de pertenencia de los estudiantes a través de la creación de un ambiente positivo: el tema irá a ser profundizado en los siguientes párrafos;
- C. autonomía: de acuerdo con Nunan (2003), es un concepto muy importante en el contexto didáctico en general puesto que, si los estudiantes tienen la posibilidad de tomar sus propias decisiones, estarán más involucrados en su proceso de aprendizaje y también su nivel de motivación aumentará. Es evidente, entonces, que el docente tiene que estimular el pensamiento crítico de los aprendices e incluso el aspecto metacognitivo. Por lo que concierne el último caso, el papel del profesor es el de ayudar a los alumnos a reconocer su estilo de aprendizaje y a concienciar tanto sobre sus puntos de fuerza como sobre sus debilidades. Además, es esencial que los profesores establezcan un objetivo personal por cada alumno, que los fomenten a utilizar el idioma incluso en los contextos extraescolares y, por último, que incentiven la autoevaluación.

En definitiva, las investigaciones ponen en luz la existencia de docentes que, incluso cuando explican los contenidos gramaticales, aseguran a los estudiantes una cierta autonomía: en particular, ellos presentan las nuevas estructuras a través del método inductivo. En otras palabras, estos profesores dejan que los aprendices, a través de la ayuda de los primeros, descubran por sí mismos el funcionamiento de la lengua extranjera. Este enfoque es particularmente significativo puesto que permite al estudiante desempeñar un papel activo y, por consiguiente, ser más involucrado en su proceso de aprendizaje.

Más allá de los factores tomados en consideración por Deci y Ryan, de acuerdo con Balboni (2015), otros aspectos fundamentales para el desarrollo de la motivación intrínseca en los estudiantes son:

- A. captar su curiosidad a través de la presentación de propuestas didácticas que sigan los principios de la novedad y variedad. De hecho, la monotonía es una de las causas principales de bajos niveles de atención e interés: a menudo, estos aspectos

negativos desembocan en el aburrimiento y, por supuesto, en la falta de motivación. Para evitar el surgimiento de los estados de ánimo recién mencionados, es útil que el docente tenga en cuenta los intereses de los aprendices: por lo tanto, las actividades pueden parcialmente centrarse en lo que gusta a los estudiantes, en acontecimientos actuales o asuntos que se relacionan con sus experiencias personales. Mercer y Dörnyei (2020), declaran que las cuestiones que se conectan a la vida de los alumnos los involucran emocionalmente y los motivan en participar en las conversaciones en lengua extranjera;

- B. presentar estímulos agradables: la disposición gráfica de las tareas es una fuente relevante para captar el interés del estudiante. De hecho, un texto con colores, imágenes y esquemas será más motivante con respecto a un texto relleno solo de palabras. Más allá de la disposición gráfica, incluso la naturaleza del material merece cierta atención: por ejemplo, la didáctica interactiva trae grandes beneficios, aunque su abuso puede resultar dañoso. Además, el material auténtico, como artículos de periódico, secuencias de películas y canciones entre otros, representa un estímulo para el alumno puesto que el material no está adaptado por fines didácticos y, por supuesto, el sujeto tiene la posibilidad de ponerse a prueba;
- C. exponer al estudiante a estímulos significativos: antes de presentar una tarea, es fundamental que el docente aclare sus objetivos. De esta manera, es más probable que el alumno se dé cuenta de los beneficios de la actividad y que, por consiguiente, haga todo lo posible para llegar a la meta. Además, tener claro los objetivos es particularmente útil para los alumnos para la supervisión de sus progresos;
- D. proponer tareas eficaces: las actividades no tienen que ser ni demasiado sencillas, ni excesivamente difíciles. En efecto, generalmente, en la primera circunstancia los estudiantes se aburren, mientras que, en el segundo caso, se perciben como incompetentes. Lo ideal sería proponer una tarea que sigue el principio de Krashen $i + 1$, es decir con un pequeño reto con respecto a los conocimientos que ya han adquirido;

- E. garantizar una cierta seguridad psicológica y social: este principio se refiere a la capacidad del docente de crear un ambiente positivo. En otras palabras, hay que prestar atención en los estados de ánimos de los sujetos y, más en general, en las dinámicas relacionales entre compañeros y entre ellos y el mismo profesor.

Diferentes investigadores han identificado dos metodologías que resultan eficaces para que el estudiante experimente placer y motivación durante el aprendizaje del idioma.

Estas son:

- A. metodología lúdica: en general, hay la tendencia a subestimar el concepto de juego y a asociarlo a la diversión de los niños. De todas formas, es necesario subrayar que, en realidad, el aspecto lúdico incluye la esfera emocional, social, cognitiva y cultural, entre otras. De hecho, el juego es un sistema complejo, tanto es así que “is defined as a total and holistic experience” (Caon, 2020, p. 447).

De acuerdo con Lombardi (2019), en los años noventa del siglo pasado se ha difundido el concepto de juego en el contexto de la enseñanza de los idiomas extranjeros. Si en un primer momento el uso del aspecto lúdico se limitaba al proceso de aprendizaje de los niños, en la década sucesiva se subraya su relevancia en todos los alumnos, a pesar de su edad. Caon (2020), hace hincapié en los beneficios de la metodología lúdica: algunas de sus características son la diversión, el compromiso emocional, la competitividad y la experimentación de placer. Además, el autor pone en evidencia que el juego utilizado por fines didácticos, a diferencia del juego relacionado al tiempo libre, tiene objetivos externos al mismo concepto de juego: en efecto, dentro del contexto escolar, el juego puede ser considerado un instrumento para aprender la lengua de manera atractiva o, incluso, para mejor gestionar las dinámicas sociales. La metodología lúdica, utilizada en la enseñanza de las lenguas extranjeras, está en línea con los principios de los enfoques humanísticos y comunicativos. Por un lado, el alumno desempeña un papel activo y, por otro lado, el docente es un facilitador, que guía al estudiante en su proceso de aprendizaje y lo facilita: él puede utilizar el juego como instrumento para promover la práctica oral del idioma y para bajar el filtro afectivo que, a menudo, se activa en el aprendiz.

B. metodología del aprendizaje cooperativo: es un tipo de enseñanza que se basa en el desarrollo y en el fomento de las relaciones interpersonales y sociales. Los estudiantes están divididos en pequeños grupos, según sus capacidades, y aprenden a través de la colaboración y la ayuda recíproca. Todos los componentes del grupo son agentes del trabajo final puesto que cada uno desempeña un papel preciso: en una palabra, se distribuye el liderazgo.

La metodología del aprendizaje cooperativo no tiene que ser confundida con los típicos trabajos en equipos: estos últimos prevén la identificación de un líder y mucha competitividad. Además, a diferencia de lo que pasa en las actividades cooperativas, en las tareas de grupo no se hace hincapié en el desarrollo de las habilidades sociales. Por último, las investigaciones evidencian que el aprendizaje cooperativo es más eficaz con respecto a la didáctica de transmisión tradicional porque la primera tipología de enseñanza, entre otras cosas, es más beneficiosa para el aumento de los niveles de autoeficacia de los estudiantes.

En definitiva, si el docente consigue promover las estrategias mencionadas en este párrafo, es probable que el estudiante experimente lo que Csikszentmihalyi llama *flow*, es decir la máxima expresión de felicidad, compromiso y motivación.

2.3.2 Las estrategias para aumentar la autoestima

Como se ha mencionado en el párrafo precedente, el docente desempeña un papel fundamental no sólo porque transmite al estudiante nuevos conocimientos, sino también porque lo ayuda bajo el aspecto emocional: de hecho, un profesor es un educador que, por supuesto, enseña a vivir. Es más, a menudo se convierte en una figura de referencia para los alumnos. Como consecuencia, además de focalizarse en el estado de ánimo del individuo, los estudios ponen de relieve incluso la importancia del factor ambiental y, en particular, de las dinámicas interpersonales. Como se ha visto en el modelo PERMA, la cualidad de las relaciones es fundamental para la promoción del bienestar del individuo puesto que, como declara Aristóteles en su obra *Política*, “l'uomo è un animale sociale”.

En esta sección se toma en consideración la relación entre docente y estudiante puesto que la figura del primero influye mucho los niveles de autoestima del segundo.

Mercer y Dörnei (2020) identifican algunas características del profesor que ayudan al alumno a sentirse seguro, a percibirse de manera positiva y, por consiguiente, a experimentar éxito. Los investigadores hacen hincapié en:

A. la amigabilidad del docente: con este término se hace referencia al hecho de ser cariñoso, mostrar su lado humano y, por lo tanto, valorar el aspecto emocional del estudiante. Es fundamental que el profesor base su relación con el aprendiz en la comunicación, de modo que el alumno pueda confiarse si tiene problemas o dudas. Además de ser disponible en escuchar a sus estudiantes, el profesor tiene que ser empático, ya que los aprendices necesitan ser comprendidos. Es necesario que se utilicen palabras de aliento y apoyo puesto que “the language we use with students every day influences how they see themselves” (Denton, 2007, como se citó en Mercer y Dörnei, 2020, p. 60).

Según Etherington, Hanks y Alshehri (2020), el concepto de amigabilidad no tiene que ser confundido con el de permisividad: de hecho, el docente tiene que ser bueno en levantar barreras, mantener las distancias y la profesionalidad.

B. la valorización de las individualidades de los estudiantes: con el objetivo de alcanzar los niveles de autoestima de todos los alumnos y, en particular, de los que tienden a fracasar, es necesario que el profesor reconozca las individualidades de los aprendices y sus progresos; en particular, el docente tiene que sacar a la luz los talentos y los puntos de fuerza de todos los estudiantes. Considerando que los seres humanos son diferentes y únicos, cada uno de ellos necesita de modalidades y lapsos de tiempo diferentes para aprender: por esta razón, lo ideal sería fijar un objetivo por cada alumno, de manera que desarrollen expectativas reales, según sus habilidades.

A pesar de estas diferencias individuales, todas las personas cometen errores y lo esencial es indagar las causas del fracaso y, sobre todo, subrayar que sólo a través del error se aprende.

Es evidente que el contexto social influye mucho en la percepción que tiene el estudiante de sus habilidades: además del docente, incluso las actitudes de los compañeros y de los padres ejercen un papel esencial en el grado de autoestima de los aprendices. A veces, incluso frases de auto consuelo son eficaces para el rendimiento.

En definitiva, el profesor tiene que seguir los principios de los enfoques humanísticos que tienen como objetivo promover la autorrealización de los estudiantes: cuantas más veces el alumno experimente éxito, más aumentará su autoestima y su bienestar.

2.3.3 Las estrategias para disminuir la ansiedad de aprender un idioma extranjero

En el primer capítulo se han analizado las mayores causas de ansiedad de aprender un idioma extranjero. Es más, se han distinguido tres tipologías de ansiedad: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el temor a la evaluación negativa. En este párrafo se intentará proponer algunas soluciones que resulten eficaces para la reducción de este estado de ánimo que afecta negativamente al aprendiz.

Ante todo, la aprensión comunicativa, está presente, en particular, en estudiantes con limitadas competencias lingüísticas: a menudo, ellos son personas tímidas y calladas, que se perciben incapaces de hacer un discurso o interactuar con el interlocutor de manera eficaz. Este tipo de ansiedad puede ser controlada por el docente a través de la preferencia por el método comunicativo con respecto al método gramática-traducción o al método directo. Por una parte, estos últimos enfoques ponen en evidencia el aspecto gramatical, la repetición de frases ya formadas y el papel pasivo del estudiante. Por otra parte, el método comunicativo se basa en la libre interacción del estudiante, valora el contenido más que la forma y hace hincapié en la agentividad del alumno. Adoptando este último enfoque, durante las exposiciones orales, el docente interrumpe al aprendiz sólo si comete errores que influyen de manera negativa en la comprensión del discurso. El profesor, por supuesto, fomenta a sus alumnos a focalizarse en el significado de lo que quieren transmitir: de hecho, el primero los motiva a buscar sinónimos u otros modos para construir el discurso cuando ellos se bloquean.

Además, el docente tiene que crear expectativas realistas y poner en evidencia el hecho de que se necesita tiempo para conseguir la fluidez o la total comprensión del discurso en lengua extranjera. Por ello, el profesor se sirve de estrategias como la disminución de la velocidad de exposición o el soporte de la lengua italiana.

Para que el alumno se sienta más cómodo al comunicarse en un idioma extranjero, el docente puede organizar las sillas de semicírculo y el alumno, por su parte, puede quedarse sentado. Es evidente que incluso la disposición física del aula influye en disminuir los niveles de ansiedad del aprendiz, el cual no se siente objeto de examen sino considera el momento de conversación como una ocasión para practicar la lengua.

Asimismo, el aprendiz necesita aprender en un ambiente seguro, donde se siente aceptado e incluido. Una de las causas mayores del temor a la evaluación negativa es focalizarse demasiado en la opinión de los demás: los estudiantes desarrollan este tipo de ansiedad ya que están convencidos del hecho de que los errores son motivo de fracaso y por ellos, serán juzgados de manera negativa. Con el propósito de resolver este problema, el docente tiene que intervenir en el contexto social de aprendizaje y poner atención tanto en las relaciones docente-estudiante, como en las dinámicas entre compañeros. Para empezar, es fundamental sensibilizar en las diferencias individuales y poner de relieve que la diversidad es un motivo de enriquecimiento. Mercer y Dörnei (2020), destacan la importancia de la capacidad de observación del docente, el cual tiene que darse cuenta si hay alumnos excluidos y buscar métodos eficaces para que, incluso ellos, se perciban parte de la clase. Una estrategia útil podría ser la de promover, como se ha dicho antes, el aprendizaje cooperativo puesto que los estudiantes “work together on tasks with a sense of being a team” (Mercer y Dörnei, 2020, p. 77). El objetivo es el de compartir las estrategias utilizadas para abordar la tarea, discutir ideas e intercambiar opiniones, entre otras cosas. Igualmente, los juegos de rompehielos son utilizados para compartir experiencias personales y promover risas: generalmente, se usan al comienzo de la carrera escolar, cuando los estudiantes aún no se conocen. El propósito final de estas actividades es el de llegar a alcanzar la cohesión grupal y el desarrollo de un sentimiento de confianza y aceptación. Si se consigue desarrollar este clima, es probable que se elimine el tipo de competición que lleva a envidia y, en su lugar, se promueva una competición positiva que empuje al alumno a mejorarse.

El último tipo de ansiedad que ha sido investigado por Horwitz y Young (Eds.) (1991), es la ansiedad ante los exámenes que, a menudo, nace en individuos muy emotivos, que valoran mucho la evaluación académica o que tienen tendencias hacia el perfeccionismo. En general, los estudiantes que experimentan este tipo de tensión, tienen miedo del fracaso. El profesor, por su parte, puede promover el uso de técnicas de relajamiento, como la escucha de música, útiles para tranquilizar al alumno antes de las pruebas. Por lo que concierne la estructura de los exámenes, es necesario que el docente incluya tipologías de ejercicios similares a los que se ha propuesto durante las clases y que verifique sólo los contenidos que ha explicado: de esta manera, se expone al aprendiz a contextos familiares. Incluso la entrega de las pruebas corregidas es relevante puesto que el docente puede dar al alumno un feedback general, que va más allá de la calificación numérica: en efecto, sus comentarios son útiles para subrayar los aspectos de fuerza y los puntos débiles de la preparación del aprendiz. De acuerdo con Mercer y Dörnei (2020), durante este momento, el estudiante tiene la posibilidad de confrontarse con el profesor y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

De manera general, el profesor tiene que cooperar con los otros docentes para que el alumno no sea sometido a un cargo exagerado de deberes y exámenes. Además, de acuerdo con los otros profesores, puede exponer a los aprendices a la educación racional-emocional: en otras palabras, el profesor establece un diálogo con los alumnos sobre las sensaciones y emociones que experimentan durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, el docente puede incentivar la escritura de un diario con los sentimientos positivos y negativos que se generan al aprender el idioma extranjero. Shelton-Strong y Mynard (2021), hacen hincapié en el papel del *confidence-building diary*, que es un instrumento utilizado por los estudiantes para describir algunas actividades que les han permitido sentirse a gusto. Los investigadores destacan que este diario es beneficioso para el aumento de los niveles de autoeficacia y bienestar. Es más, a través de su escritura, los alumnos tienen la posibilidad de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje e implementar el aspecto metacognitivo.

En conclusión, el docente desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del alumno ya que se identifica como un guía. Enseñar no solo prevé la explicación de

los contenidos puesto que incluso las dimensiones sociales y afectivas merecen una cierta atención. Es evidente que el trabajo del profesor es complicado ya que requiere flexibilidad, empatía y el conocimiento de diferentes estrategias útiles para bajar el filtro afectivo y, por consiguiente, promover el bienestar.

Parte II: Trabajo de investigación

Capítulo 3. Metodología

Mientras que la primera parte de la tesis se centra en la revisión de la literatura, la segunda sección se focaliza en el trabajo de investigación: este ha sido conducido entre docentes que enseñan idiomas extranjeros en algunas de las escuelas secundarias de primer y segundo ciclo de las provincias de Venecia y Padua.

El capítulo destaca el objetivo del estudio y pone de relieve la metodología utilizada para llevarlo a cabo: en primer lugar, se presentan las preguntas de investigación y se formulan las hipótesis sobre el grado de utilización de estrategias destinadas a bajar el filtro afectivo de los estudiantes; en seguida, se describen los participantes que han tomado parte en la investigación; por último, se hace hincapié tanto en el proceso de recopilación de los datos como en el procedimiento de su análisis.

3.1 Preguntas de investigación e hipótesis

El objetivo del trabajo de investigación es el de verificar el grado de uso, por parte de los profesores de lengua extranjera, de estrategias destinadas a bajar el filtro afectivo de los aprendices que estudian en la escuela secundaria de primer y segundo ciclo.

Como se ha visto en el primer capítulo, el concepto de filtro afectivo, elaborado por Krashen, es un sistema de autodefensa que funciona como una barrera: por un lado, cuando el estudiante tiene poca motivación o autoestima y experimenta ansiedad, la barrera se levanta, el filtro se activa y el alumno no aprende de manera eficaz; por otro lado, en el momento en el que el aprendiz está motivado, cree en sí mismo y no experimenta sensaciones negativas, la barrera se baja, el filtro se desactiva y es más fácil, para el alumno, adquirir nuevos conocimientos. En una palabra, los principales factores que influyen en el aumento o en la disminución del filtro afectivo son la motivación, la autoestima y la ansiedad de aprender una lengua.

Para llegar a la meta del estudio, se ha formulado una pregunta de investigación por cada componente afectivo recién mencionado:

- A. ¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para promover la motivación de las/los aprendices?
- B. ¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para promover la autoestima de los/las aprendices?
- C. ¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para bajar el nivel de ansiedad de los/las aprendices?

Según las investigaciones, en las últimas décadas, se ha prestado cada vez más atención al aspecto afectivo de los estudiantes y se ha hecho hincapié en que el lado psicológico juega un papel esencial en la construcción de los nuevos conocimientos. Adicionalmente, se ha visto como el interés hacia el bienestar se ha formalizado primero en un modelo adecuado por diferentes ámbitos de la vida (modelo PERMA), y, posteriormente, en uno más específico por la enseñanza de los idiomas extranjeros (modelo EMPATHICS).

Considerando estos estudios, se ha hipotetizado que la mayoría de los docentes de lenguas de las escuelas secundarias actuales adopta estrategias dirigidas tanto a aumentar la motivación y la autoestima como a disminuir la ansiedad lingüística. En otras palabras, se supone que los profesores buscan disminuir el filtro afectivo de los alumnos y promover, por consiguiente, un ambiente positivo en clase.

3.2 Participantes

En el trabajo de investigación han participado 122 docentes que enseñan en las provincias de Venecia o Padua. La muestra de profesores ha tomado parte al estudio de manera voluntaria y de forma anónima: de hecho, en la hoja de datos personales, no se han recogido ni sus nombres ni sus contactos. Se ha asegurado el anonimato de manera que más personas participen en el estudio y respondan con la mayor honestidad posible.

Mientras que la segunda parte del cuestionario está dirigida a recoger las opiniones de los docentes sobre las afirmaciones propuestas, la primera sección está finalizada para definir el perfil de los participantes. Con este intento, se pide de indicar:

- A. Edad: no se han puesto límites de edades a los docentes que han elegido tomar parte en el estudio;
- B. Sexo: además de incluir la opción de género masculino y femenino, se ha permitido a los docentes no especificar el sexo;
- C. Grado de escuela de enseñanza: las opciones eran primer o segundo ciclo;
- D. Tipo de escuela: a los profesores de la escuela secundaria de segundo ciclo, se ha pedido elegir entre liceo, instituto técnico e instituto profesional;
- E. Asignatura enseñada;
- F. Años de enseñanza;
- G. Indicar si el docente es titular y especificar desde cuantos años.

En primer lugar, analizando los datos, se ha visto que los participantes tienen de 26 a 65 años. Como se puede observar en la tabla 1, la mayor parte de los profesores tiene más de 46 años, tanto es así que la edad media es 50. Por lo que concierne el género, hay una clara mayoría de mujeres (96,7%), puesto que los hombres son solo 4 (3,3%).

| Grupos de edades | Valor absoluto | | | Valor porcentual (%) |
|------------------|----------------|---------|-------|----------------------|
| | Hombres | Mujeres | Total | |
| 26-35 | 1 | 20 | 21 | 17,2% |
| 36-45 | / | 13 | 13 | 10,7% |
| 46-55 | 2 | 33 | 35 | 28,7% |
| 56-65 | 1 | 52 | 53 | 43,4% |
| Total | 4 | 118 | 122 | 100% |

Tabla 1: descripción de los participantes en relación con la edad y género

La tabla 2 muestra que solo una pequeña parte de los profesores que ha tomado parte en la investigación enseña en la escuela secundaria de primer ciclo (20,5%). La parte restante

(79,5%) está constituida por docentes de escuela superior: el 52,6% de estos últimos enseña en un liceo, el 31,9% en un instituto técnico y el 15,5 en un instituto profesional.

| | Escuela superior de primer ciclo | Escuela superior de segundo ciclo | | |
|-----------------------------------|---|--|--------------------------|------------------------------|
| Total (valor absoluto) | 25 | 97 | | |
| Total (valor porcentual) | 20,5% | 79,5% | | |
| Tipo de escuela secundaria | / | Liceo | Instituto tecnico | Instituto profesional |
| Total (valor absoluto) | / | 51 | 31 | 15 |
| Total (valor porcentual) | / | 52,6% | 31,9% | 15,5% |

Tabla 2: descripción del grado y del tipo de escuela secundaria

Los participantes incluyen muchos profesores con poca experiencia (mínimo 1 año) pero otros tanto con muchos años de trabajo a sus espaldas (máximo 40 años). Analizando los datos, se observa que los participantes enseñan, en promedio, desde hace 19 años. La mayoría de los profesores es titular (84,4%): esto significa que incluso una parte de los docentes con pocos años de experiencia ha logrado una cátedra.

Los docentes que han tomado parte en el trabajo de investigación enseñan lengua y cultura francesa (9,8%), inglesa (68,9%), española (9,0%) o alemana (12,3%).

Es evidente que hay una clara mayoría de profesores de inglés puesto que es la lengua extranjera que obligatoriamente se tiene que enseñar en todas las escuelas italianas.

3.3 Proceso de recopilación de los datos

El instrumento utilizado para la recopilación de los datos ha sido un cuestionario. Como se ha visto en el párrafo precedente, el cuestionario se divide en dos partes:

- A. la primera sección, es una hoja de datos específica, completa con informaciones personales sobre la enseñanza del idioma extranjero;
- B. la segunda parte, incluye 42 afirmaciones. Los docentes tienen que indicar el grado de acuerdo o desacuerdo, eligiendo una de las cinco opciones:
 - a. completamente en desacuerdo;
 - b. desacuerdo;
 - c. ni de acuerdo ni en desacuerdo;
 - d. de acuerdo;
 - e. completamente de acuerdo.

El cuestionario ha sido adaptado a otro que se encuentra en Moè, Pazzaglia y Friso (2010). Por un lado, la hoja de datos y algunas afirmaciones son las mismas de la obra citada; por otro lado, después de una amplia investigación bibliográfica, se han añadido otras tantas afirmaciones útiles para llevar a cabo el estudio de la manera más eficaz posible.

El cuestionario ha sido preparado a través de Google Forms. Una vez listo, el enlace de la encuesta ha sido compartido por correo tanto con los docentes de idioma extranjero que, de manera directa o indirecta, se conocían, como con cien institutos de la provincia de Venecia y Padua. Los participantes han podido rellenar el cuestionario después de haber accedido a Google con su cuenta personal. Como se ha evidenciado antes, no se ha recogido la dirección de correo electrónico para asegurar el anonimato.

3.4 Proceso de análisis de los datos

El cuestionario está compuesto por cuarenta y dos afirmaciones que corresponden a cuarenta y dos maneras de bajar el filtro afectivo del estudiante: en otras palabras, un alto grado de acuerdo con las declaraciones indica un frecuente uso, por parte de los docentes, de estrategias miradas a aumentar la motivación, aumentar la autoestima o disminuir la

ansiedad lingüística y al revés. Para poder mejor analizar cada barrera afectiva, se han dividido las afirmaciones del cuestionario en base a la pregunta de investigación correspondiente, de la siguiente manera:

- A. A la primera pregunta de investigación, *¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para promover la motivación de los/las aprendices?*, se han asociado los resultados de las afirmaciones 1-18;
- B. A la segunda pregunta de investigación, *¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para promover la autoestima de los/las aprendices?*, se han asociado los resultados de las afirmaciones 19-28;
- C. A la última pregunta de investigación, *¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para bajar el nivel de ansiedad de los/las aprendices?*, se han asociado los resultados de las afirmaciones 29-42.

En el proceso de análisis de los datos, se han considerado los resultados de cada pregunta de investigación de manera separada. En concreto, se ha observado cuanto se fomentan o se reducen las barreras afectivas recién mencionadas y se ponen en luz las estrategias que, de manera general, han recibido un mayor grado de acuerdo.

En seguida, se halla un análisis más específico que se ha llevado a cabo gracias a los datos personales que se han recogido en la primera sección del cuestionario. En particular, por un lado, se comparan las respuestas de los profesores que enseñan en las escuelas de primer grado con los que dan clases en los institutos de grado superior; por otro lado, se confrontan las respuestas de docentes que tienen mucha experiencia (31-40 años de enseñanza) con los que, por el contrario, tienen poca (1-10 años de enseñanza).

En definitiva, a través de este trabajo de investigación se ha podido verificar cuántos docentes de lengua extranjera de las escuelas secundarias están dispuestos a adoptar estrategias miradas a promover la motivación y la autoestima y a reducir la ansiedad de aprender una lengua: en una palabra, se indaga si, en sus clases, los profesores intentan bajar el filtro afectivo de que habla Krashen y a promover el bienestar.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se exponen los resultados del cuestionario a través de gráficos circulares: en particular, se muestra el grado de acuerdo y desacuerdo de los docentes con las afirmaciones.

4.1 Pregunta de investigación 1:

¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para promover la motivación de las/los aprendices?

4 (3,3%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 1 (0,8%) respondió “desacuerdo”, 17 (13,9%) se mantuvieron neutral, 61 profesores (50,0%) están de acuerdo y 39 (32,0%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 2 (1,6%) respondieron “desacuerdo”, 7 (5,7%) se mantuvieron neutral, 59 profesores (48,4%) están de acuerdo y 51 (41,8%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 4 (3,3%) se mantuvieron neutral, 43 profesores (35,2%) están de acuerdo y 72 (59,0%) completamente de acuerdo.

2 (1,6%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 3 (2,5%) respondieron “desacuerdo”, 9 (7,4%) se mantuvieron neutral, 60 profesores (49,2%) están de acuerdo y 48 (39,3%) completamente de acuerdo.

7 (5,7%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 4 (3,3%) respondieron “desacuerdo”, 15 (12,3%) se mantuvieron neutral, 57 profesores (46,7%) están de acuerdo y 39 (32,0%) completamente de acuerdo.

6 (4,9%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 13 (10,7%) respondieron “desacuerdo”, 27 (22,1%) se mantuvieron neutral, 46 profesores (37,7%) están de acuerdo y 30 (24,6%) completamente de acuerdo.

6 (4,9%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 4 (3,3%) respondieron “desacuerdo”, 25 (20,5%) se mantuvieron neutral, 56 profesores (45,9%) están de acuerdo y 31 (25,4%) completamente de acuerdo.

4 (3,3%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 2 (1,6%) respondieron “desacuerdo”, 14 (11,5%) se mantuvieron neutral, 47 profesores (38,5%) están de acuerdo y 55 (45,1%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 7 (5,7%) se mantuvieron neutral, 48 profesores (39,3%) están de acuerdo y 64 (52,5%) completamente de acuerdo.

4 (3,3%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 3 (2,5%) respondieron “desacuerdo”, 16 (13,1%) se mantuvieron neutral, 51 profesores (41,8%) están de acuerdo y 48 (39,3%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 1 (0,8%) respondió “desacuerdo”, 13 (10,7%) se mantuvieron neutral, 55 profesores (45,1%) están de acuerdo y 50 (41,0%) completamente de acuerdo.

14 (11,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 20 (16,4%) respondieron “desacuerdo”, 38 (31,1%) se mantuvieron neutral, 34 profesores (27,9%) están de acuerdo y 16 (13,1%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 1 (0,8%) respondió “desacuerdo”, 8 (6,6%) se mantuvieron neutral, 55 profesores (45,1%) están de acuerdo y 55 (45,1%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 1 (0,8%) respondió “desacuerdo”, 4 (3,3%) se mantuvieron neutral, 37 profesores (30,3%) están de acuerdo y 77 (63,1%) completamente de acuerdo.

4 (3,3%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 5 (4,1%) respondieron “desacuerdo”, 21 (17,2%) se mantuvieron neutral, 42 profesores (34,4%) están de acuerdo y 50 (41,0%) completamente de acuerdo.

13 (10,7%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 36 (29,5%) respondieron “desacuerdo”, 37 (30,3%) se mantuvieron neutral, 29 profesores (23,8%) están de acuerdo y 7 (5,7%) completamente de acuerdo.

4 (3,3%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 3 (2,5%) respondieron “desacuerdo”, 23 (18,9%) se mantuvieron neutral, 55 profesores (45,1%) están de acuerdo y 37 (30,3%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 1 (0,8%) respondieron “desacuerdo”, 9 (7,4%) se mantuvieron neutral, 47 profesores (38,5%) están de acuerdo y 62 (50,8%) completamente de acuerdo.

4.2 Pregunta de investigación 2:

¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para promover la autoestima de las/los aprendices?

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 7 (5,7%) se mantuvieron neutral, 50 profesores (41,0%) están de acuerdo y 62 (50,8%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 1 (0,8%) respondió “desacuerdo”, 3 (2,5%) se mantuvieron neutral, 33 profesores (27,0%) están de acuerdo y 82 (67,2%) completamente de acuerdo.

4 (3,3%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 9 (7,4%) se mantuvieron neutral, 45 profesores (36,9%) están de acuerdo y 64 (52,5%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 3 (2,5%) respondió “desacuerdo”, 15 (12,3%) se mantuvieron neutral, 48 profesores (39,3%) están de acuerdo y 53 (43,4%) completamente de acuerdo.

2 (1,6%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 5 (4,1%) respondió “desacuerdo”, 13 (10,7%) se mantuvieron neutral, 47 profesores (38,5%) están de acuerdo y 55 (45,1%) completamente de acuerdo.

4 (3,3%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 4 (3,3%) respondió “desacuerdo”, 14 (11,5%) se mantuvieron neutral, 53 profesores (43,4%) están de acuerdo y 47 (38,5%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 7 (5,7%) respondió “desacuerdo”, 18 (14,8%) se mantuvieron neutral, 43 profesores (35,2%) están de acuerdo y 51 (41,8%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 6 (4,9%) se mantuvieron neutral, 48 profesores (39,3%) están de acuerdo y 65 (53,3%) completamente de acuerdo.

8 (6,6%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 12 (9,8%) respondieron “desacuerdo”, 34 (27,9%) se mantuvieron neutral, 34 profesores (27,9%) están de acuerdo y 34 (27,9%) completamente de acuerdo.

4 (3,3%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 4 (3,3%) respondieron “desacuerdo”, 26 (21,3%) se mantuvieron neutral, 52 profesores (42,6%) están de acuerdo y 36 (29,5%) completamente de acuerdo.

4.3 Pregunta de investigación 3:

¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para bajar el nivel de ansiedad de los/las aprendices?

4 (3,3%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 2 (1,6%) respondieron “desacuerdo”, 12 (9,8%) se mantuvieron neutral, 46 profesores (37,7%) están de acuerdo y 58 (47,5%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 3 (2,5%) respondieron “desacuerdo”, 7 (5,7%) se mantuvieron neutral, 40 profesores (32,8%) están de acuerdo y 69 (56,6%) completamente de acuerdo.

4 (3,3%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 5 (4,1%) respondieron “desacuerdo”, 9 (7,4%) se mantuvieron neutral, 45 profesores (36,9%) están de acuerdo y 59 (48,4%) completamente de acuerdo.

33 (27,0%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 30 (24,6%) respondieron “desacuerdo”, 45 (36,9%) se mantuvieron neutral, 7 profesores (5,7%) están de acuerdo y 7 (5,7%) completamente de acuerdo.

12 (9,8%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 15 (12,3%) respondieron “desacuerdo”, 34 (27,9%) se mantuvieron neutral, 44 profesores (36,1%) están de acuerdo y 17 (13,9%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 1 (0,8%) respondió “desacuerdo”, 6 (4,9%) se mantuvieron neutral, 28 profesores (23,0%) están de acuerdo y 84 (68,9%) completamente de acuerdo.

5 (4,1%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 3 (2,5%) respondieron “desacuerdo”, 22 (18,0%) se mantuvieron neutral, 44 profesores (36,1%) están de acuerdo y 48 (39,3%) completamente de acuerdo.
3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 2 (1,6%) respondió “desacuerdo”, 4 (3,3%) se mantuvieron neutral, 32 profesores (26,2%) están de acuerdo y 81 (66,4%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 4 (3,3%) se mantuvieron neutral, 34 profesores (27,9%) están de acuerdo y 81 (66,4%) completamente de acuerdo.

10 (8,2%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 6 (4,9%) respondieron “desacuerdo”, 17 (13,9%) se mantuvieron neutral, 28 profesores (23,0%) están de acuerdo y 61 (50,0%) completamente de acuerdo.

4 (3,3%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 6 (4,9%) respondieron “desacuerdo”, 9 (7,4%) se mantuvieron neutral, 36 profesores (29,5%) están de acuerdo y 67 (54,9%) completamente de acuerdo.

4 (3,3%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 2 (1,6%) respondieron “desacuerdo”, 8 (6,6%) se mantuvieron neutral, 36 profesores (29,5%) están de acuerdo y 72 (59,0%) completamente de acuerdo.

26 (21,3%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 30 (24,6%) respondieron “desacuerdo”, 33 (27,0%) se mantuvieron neutral, 23 profesores (18,9%) están de acuerdo y 10 (8,2%) completamente de acuerdo.

3 (2,5%) docentes están completamente en desacuerdo con la afirmación, 3 (2,5%) respondieron “desacuerdo”, 5 (4,1%) se mantuvieron neutral, 26 profesores (21,3%) están de acuerdo y 85 (69,7%) completamente de acuerdo.

Capítulo 5. Discusión

“I never teach my pupils; I only attempt to provide the conditions in which they can learn”.
(Albert Einstein)

Este capítulo se propone responder a las preguntas de investigación a través de la discusión crítica de los datos que se han recogido del cuestionario. En seguida, se sacan conclusiones del trabajo de investigación, evidenciando tanto los límites del estudio como las implementaciones que pueden ser útiles para el delinear de nuevas estrategias eficaces para la reducción del filtro afectivo del estudiante dentro del proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

5.1 Discusión de los resultados

Primero, se hace un análisis general de los resultados y se busca ver, por cada barrera afectiva, cuáles son las afirmaciones con las que los profesores están más de acuerdo y las que, en contra, no utilizan mucho.

En seguida, se halla un análisis más específico que se ha llevado a cabo gracias a los datos personales que se han recogido en la primera sección del cuestionario. En particular, se comparan:

- A. las respuestas de los profesores que enseñan en las escuelas de primer grado con las de los que dan clases en los institutos de grado superior;
- B. las respuestas de docentes que tienen mucha experiencia (31-40 años de enseñanza) con las de los que, por el contrario, tienen poca (1-10 años de enseñanza);
- C. se quería confrontar incluso los datos de los profesores de inglés con los de los docentes que enseñan español, alemán y francés, sin embargo, no se han observado divergencias particulares: lo que se puede poner de relieve es que las respuestas de los profesores de español muestran un grado de acuerdo muy alto con respecto a los docentes de las otras asignaturas. Asimismo, los profesores de

inglés y alemán, en general, han contestado “en desacuerdo” o “completamente en desacuerdo” a diferentes afirmaciones del cuestionario si comparados a los docentes de las otras dos lenguas extranjeras. A pesar de esta particularidad, no se ha considerado interesante comparar las respuestas de los docentes de los diferentes idiomas puesto que, como se ha dicho, son muy similares.

Mirando los gráficos del capítulo anterior, está claro que, casi todas las afirmaciones que se han planteado en el cuestionario han recibido un gran porcentaje de acuerdo por parte de los docentes. Como consecuencia, a nivel general, no se han observado diferencias significativas entre los profesores que enseñan en contextos distintos.

5.1.1 La promoción de la motivación

Como se ha visto en el marco teórico, se hallan diferentes tipologías de motivación: en concreto, la intrínseca es la forma más fuerte puesto que nace de un sentimiento de placer e interés, que va más allá del mero concepto de deber. Si al empiezo del proceso de aprendizaje la motivación intrínseca puede ser elevada por el hecho de que los estudiantes están intrigados por la novedad, con el paso del tiempo, la motivación disminuye. Es evidente que el desafío del profesor es el de diversificar el aprendizaje y no dejar que se convierta en una rutina.

De acuerdo con los resultados, los profesores de las escuelas secundarias actuales buscan mantener alto el nivel de motivación intrínseca de los aprendices: de hecho, promueven estrategias dirigidas a satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación psicológica de las que hablan Deci y Ryan en su Teoría de la Autorrealización (1985). Según las respuestas del cuestionario, el 90,2% de los docentes ha respondido “de acuerdo” o “completamente de acuerdo” a la afirmación número 2, que prevé la promoción de actividades prácticas y del papel activo del alumno dentro del proceso de aprendizaje. En particular, tareas como la creación de diálogos, los juegos de rol y las entrevistas, minimizan los factores de distracción, considerando que el estudiante sólo se focaliza en lo que está haciendo. De acuerdo con Mercer y Dörnyei (2020), la metodología *aprender haciendo* (*learning by doing*), no es sólo beneficiosa para aumentar

el interés del aprendiz, sino incluso para la mejor memorización de los contenidos. Además, el método recién mencionado asegura la centralidad del individuo, el cual se convierte en el verdadero protagonista de su aprendizaje. Todo esto supone que el alumno tenga una cierta independencia: según las respuestas a la declaración número 9 del cuestionario, el 91,8% de los docentes fomenta la autonomía del estudiante. Garantizar un cierto grado de autonomía no significa que el aprendiz sea un autodidacta. En otras palabras, por una parte, el docente tiene que conceder al estudiante algunas libertades de decisión ya que elegir es fundamental en el contexto escolar porque obliga al aprendiz a reflexionar y a pensar con su propia cabeza; por otra parte, el profesor tiene que controlar la enseñanza, con el establecimiento de reglas. Quizás es por esta razón que solo el 41% de los participantes está de acuerdo con la afirmación 12, que está relacionada a la corrección de las pruebas entre compañeros. Incluso mirando los resultados de la declaración número 11, se puede ver que los profesores que han tomado parte a la investigación ponen énfasis en la promoción de la autonomía: en efecto, los datos muestran que el 86,1% de los docentes valoran el aspecto metacognitivo del estudiante, lo cual, desarrollando una mayor conciencia de sus procesos cognitivos, alcanza una mayor autoconfianza.

Más allá de la autonomía, otra necesidad que ha de ser satisfecha es el sentimiento de competencia. Para facilitar la asimilación de los contenidos gramaticales, la mayor parte de los participantes al estudio afirma seguir el principio de Krashen según que es de suma importancia proporcionar un input comprensible: en efecto, las respuestas a la afirmación 14 ponen de manifiesto que el 93,4% de los profesores utiliza explicaciones simples. Por lo que concierne el aspecto comunicativo, el 90,2% de los docentes ha respondido “de acuerdo” o “completamente de acuerdo” a la afirmación número 13, en la que se pone en evidencia el hecho de que los profesores promueven conversaciones, en lengua extranjera, sobre asuntos familiares. Esto permite experimentar placer durante el momento de la producción oral puesto que los alumnos están interesados en los contenidos y no tienen miedo de quedarse callados, sin tener la menor idea de qué decir. Proponer asuntos familiares, por lo tanto, puede beneficiar, especialmente, a los alumnos que tienen medio de comunicarse en un idioma extranjero.

El último factor presente en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan es la necesidad de relación psicológica, que resulta ser un aspecto que goza de la más alta consideración en las escuelas vigentes: de hecho, el 89,3% de los profesores está a favor con la afirmación 18, que hace hincapié en el fomento, entre los aprendices, de un sentimiento de inclusión y pertenencia. Este punto se enfatiza incluso en el modelo PERMA de Seligman, debido a que las relaciones interpersonales positivas son requisitos indispensables para la promoción del bienestar.

Otra afirmación que ha recibido mucha aprobación (94,2% de los participantes) es la número 3 que se relaciona al uso de herramientas interactivas. Este resultado era previsible ya que nos encontramos en la época digital, en la que se halla un uso abundante de instrumentos tecnológicos: no es un caso que muchas escuelas, hoy en día, tienen PIM (Pizarra Interactiva Multimedia) y recurren al registro electrónico. Analizando las respuestas, el 2,5% de los docentes que se encuentra en desacuerdo con la afirmación 3, tiene más o menos 60 años y, quizá, no está acostumbrado a utilizar demasiado los dispositivos tecnológicos.

En definitiva, el docente de las escuelas secundarias actuales promueve la motivación intrínseca, intentando alejarse de los métodos transmisivos de enseñanza: el alumno ya no es un sujeto pasivo, que se limita a escuchar la explicación de los contenidos (afirmación número 16), por el contrario, junto con el docente, construye su conocimiento. En línea con lo que se acaba de decir, la declaración 16 es una de las pocas que han recibido un alto grado de desacuerdo (40,2%) por parte de los participantes.

5.1.2 La promoción de la autoestima

En media, el 82,1% de los docentes concuerda con las afirmaciones 19-28 del cuestionario, relacionadas a la promoción de la autoestima. Dentro de estas declaraciones, la que ha recibido una mayor cantidad de acuerdo es la número 20: el 94,2% de los profesores afirma no considerar el error como motivo de fracaso. De hecho, según la teoría de la interlengua, el estudiante “ha il diritto di sbagliare quel che non può ancora aver acquisito” (Balboni, 2015, p. 54). Si el profesor consigue desarrollar esta óptica, es probable que disminuya el miedo de fallar, propio de los aprendices: estos últimos

estarán más dispuestos a tirarse a la piscina. En otras palabras, la clase de idioma extranjero se convierte en un contexto en el que se aprende por intentos y pruebas. En realidad, otro elemento esencial para que se desarrolle este clima de bienestar, es la calidad de las relaciones entre compañeros (afirmación número 26 del cuestionario): el 92,6% de los docentes, en sus clases, pone énfasis en la relevancia de la aceptación y del respeto recíproco. La razón es que los factores externos, en particular las relaciones sociales, tienen una considerable influencia sobre cada individuo. En efecto, de manera diferente, las palabras y los gestos de los demás afectan los pensamientos y la forma de actuar de una persona: por ejemplo, si un aprendiz se percibe juzgado por su pronunciación, cada vez que se presenta la posibilidad de comunicarse, buscará quedarse callado, para no arriesgar su imagen. Esta situación parece no ser un particular problema de las escuelas en las que enseñan los profesores que han participado en el trabajo de investigación puesto que el 91.8% de ellos se compromete a usar una corrección atenta, con palabras de aliento (declaración 19 del cuestionario).

Asimismo, los docentes que han compilado el cuestionario ponen en valor los talentos de los aprendices (afirmación 21): de hecho, el 89.4% de ellos declara dar mucha importancia a la unicidad de cada individuo. La promoción de este aspecto es fundamental en el contexto escolar en general y, lo es aún más, en clases que poseen alumnos con déficit. Poner de relieve los talentos ayuda a cada persona a sentirse competente en determinados ámbitos, a pesar de que, quizás en otros, sólo se experimentan fracasos: en una palabra, se hace hincapié en que, aunque cada uno tiene sus imperfecciones, puede resaltar en contextos específicos.

Cabe señalar que los profesores promueven las condiciones externas necesarias para que el estudiante se sienta a gusto, sin embargo, parecen valorar en menor medida los factores internos al individuo, como por ejemplo el diálogo interior: en efecto, sólo poco más de la mitad (55,8%) de la muestra de docentes que se ha tomado en consideración anima a los alumnos a aprovechar de frases de auto consuelo (declaración 27 del cuestionario). El escaso grado de acuerdo puede deberse al hecho de que, para llevar al aprendiz a los resultados esperados, es decir a ganar autoconfianza, no es suficiente el uso de algunas frases de auto consuelo. Mejor dicho, el alumno puede obtener mayores beneficios del auto consuelo si se asocia con la promoción de la práctica del diálogo interior y la

introspección: estos últimos aspectos requieren una considerable disponibilidad de tiempo de los docentes, los cuales tienen que guiar a los alumnos en esta técnica y, sobre todo, deben tener en cuenta de las individualidades de cada aprendiz.

En última instancia, está claro que, de manera general, las clases en las que enseñan los participantes están dirigidas a promover la autoestima y la autoconfianza de los alumnos: efectivamente, los docentes los estimulan a desarrollar una buena percepción de sus propias habilidades de manera que, de acuerdo con la Teoría de la Autoestima (1976) elaborada por Covington, haya una adquisición eficaz del idioma y, por consiguiente, un mejor rendimiento.

5.1.3 La reducción de la ansiedad de aprender un idioma extranjero

Como se ha visto en el marco teórico, la ansiedad de aprender un idioma incluye la aprensión comunicativa, la ansiedad antes los exámenes y el temor a la evaluación negativa. En el cuestionario, se han propuesto, en mayor parte, estrategias dirigidas a bajar la aprensión comunicativa puesto que, según las investigaciones, parece ser el aspecto que más bloquea al estudiante en el proceso de aprendizaje de un idioma.

Las respuestas han mostrado que, de manera general, los docentes de las escuelas actuales se acercan al enfoque comunicativo, ampliamente difundido en los años ochenta del siglo pasado: de hecho, el 91% hace hincapié en la relevancia de practicar el idioma para aprenderlo (afirmación 42 del cuestionario) y el 89,4% valora el contenido de la producción oral más que la forma utilizada para expresarse (afirmación número 30). Desde este punto de vista, el profesor interrumpe al aprendiz sólo si los errores que comete impiden al receptor la comprensión del mensaje. Por consiguiente, se asegura una cierta autonomía al emisor, el cual, poco a poco, se familiariza con el idioma extranjero. Sin embargo, puede pasar que, durante una conversación, el estudiante se bloquee por diferentes motivos, como por ejemplo la falta de comprensión del interlocutor o el olvido de los vocablos necesarios para expresarse, entre otros. Esta situación de miedo de quedarse callados, según los estudios, es muy frecuente entre los alumnos. Por una parte, los profesores más conservadores consideran la falta de fluidez como una carencia de conocimientos lingüísticos; por otra parte, una amplia mayoría de los participantes en el

estudio ven la falta de fluidez como un típico factor del proceso de aprendizaje de un idioma, cuyo grado depende del estadio de la interlengua en el que se encuentra el estudiante. Por consiguiente, los docentes en cuestión ayudan a los aprendices a sobrepasar, gradualmente, este bloqueo: en particular, el 94,3% de ellos anima a sus alumnos a buscar sinónimos (afirmación 37 del cuestionario) cuando no le salen a la cabeza los vocablos que quieren utilizar en su discurso puesto que, como se ha señalado antes, lo importante es lo que se transmite y no la forma utilizada para hacerlo. Asimismo, el 92,6% de los profesores pone de manifiesto el hecho de que los estudiantes no son hablantes nativos y, precisamente por esto, no consideran fundamental que ellos entiendan todas las palabras dichas por el emisor: en realidad, lo que sí es relevante es la comprensión del contexto general (declaración 36).

Más allá de estrategias dirigidas a disminuir la aprensión comunicativa, en el cuestionario se hallan también algunos conceptos relevantes para hacer frente a la ansiedad ante los exámenes. Según Du (2009), las personas que están movidas por este tipo de tensión, valoran mucho la evaluación académica, tienen miedo del fracaso y, a menudo, poseen tendencias hacia el perfeccionismo. Para que los aprendices se sientan más cómodos y se perciban competentes, el 91,9% de los docentes, en las pruebas escritas, proponen tipologías de ejercicios y actividades similares a las que los alumnos ya están acostumbrados (afirmación 34 del cuestionario): de tal manera, estos últimos no tienen que focalizarse demasiado en la estructura de la prueba puesto que lo único que tienen que hacer es poner en papel sus conocimientos.

Considerando que diferentes individuos experimentan ansiedad tanto cuando tienen que comunicarse utilizando el idioma extranjero como antes de los exámenes, las producciones orales se convierten en las pruebas más arduas desde el punto de vista emocional. Con el fin de no dejar que el alumno viva cada momento de interacción con agitación a la idea de recibir mala nota, el 88,5% de la muestra de profesores deja espacio a conversaciones libres, es decir ocasiones en las que los aprendices pueden expresarse sin ser evaluados (declaración número 40).

Quizá por la falta de tiempo, sólo la mitad de los participantes en la investigación promueve, en clase, la educación racional-emotiva (afirmación 33): en otras palabras, ellos no dedican horas curriculares al intercambio de testimonios de estados de ánimos,

positivos o negativos que sean, experimentados por los alumnos durante el proceso de aprendizaje de una lengua. Los docentes tampoco animan a los aprendices a la introspección, es decir la reflexión sobre sus propias emociones y la escritura de estas en un diario (afirmación número 32 del cuestionario): mejor dicho, sólo el 11,4% lo hace. Lo que cabe destacar es que hay un desacuerdo del 51,6% con la declaración 32, quizá porque no se suele utilizar el diario por causas relacionadas al ámbito escolar, sino también por motivos personales, como pueden ser los desamores o la narración de experiencias vividas. Asimismo, poco más del 27% de los profesores está “de acuerdo” o “completamente de acuerdo” con la afirmación 41, que prevé la escucha de música como herramienta de relajación.

En definitiva, es evidente que los docentes buscan crear un ambiente escolar de bienestar, carente de agentes inductores de ansiedad, a pesar de que, en general, no animan a los aprendices a buscar estrategias, que puedan mejorar su estado de ánimo.

5.1.4 Comparación entre los profesores de la escuela secundaria de primer y segundo grado

Como se ha señalado antes, no hay notables diferencias entre las respuestas de los 25 profesores que enseñan en la escuela secundaria de primer ciclo y los 97 de la escuela de segundo ciclo. Sin embargo, se observa que en el 62% de los casos hay un grado de acuerdo, por parte de los profesores de la escuela superior, del 5,8% mayor (en media) con respecto a los que enseñan en la escuela intermedia. Las razones de esta disparidad pueden ser las siguientes:

- A. los docentes de las escuelas de segundo grado tienen que mantener alta la motivación de sus alumnos, más que lo que deben hacer los profesores que enseñan en los institutos de grado inferior: de hecho, en el primer caso, la mayoría de los alumnos ya han tenido contactos con la lengua extranjera, por lo que su aprendizaje ya no es una novedad. En apoyo a lo que se ha dicho, el 82,5% de los profesores de los bachilleratos, de los institutos técnicos y profesionales, frente al 76% de los docentes de las escuelas intermedias, tiene en cuenta de los intereses

de los aprendices en la preparación del material escolar (declaración número 1 del cuestionario). Asimismo, en el 88,7% de los casos, en las escuelas secundarias de segundo grado, se hace uso de material auténtico mientras que, en los institutos de grado inferior, se observa un 80% de acuerdo (afirmación 4). Por lo que concierne el material de carácter lúdico, se puede ver cómo el 84% de los docentes de la escuela de primer grado, en comparación con el 56,7% de aquellos del instituto de grado superior, lo incluye en la enseñanza del idioma (declaración 6). Es evidente que, por un lado, los profesores de la escuela superior prefieren promover la motivación a través de la presentación de videos, o artículos de periódico, entre otros, que acercan el alumno a situaciones de vida cotidiana; por otro lado, los docentes de la escuela intermedia tienden a mantener alta la motivación a través de actividades lúdicas, quizás consideradas más adecuadas a la edad de los aprendices. En definitiva, ambas metodologías son válidas puesto que se halla un gran compromiso emocional del alumno;

- B. según Balboni (2015), a medida que el individuo crece, es menos propenso a arriesgarse y tirarse a la piscina: por este motivo, el nivel del filtro afectivo puede ser más alto en los alumnos de la escuela superior con respecto a los que frecuentan la escuela intermedia. Puede ser por esta razón que el 91,8% de los docentes de la escuela secundaria de segundo ciclo, frente al 84% de los que enseñan en el instituto intermedio, hace hincapié en la importancia de animar y apoyar a los aprendices (declaración número 19 del cuestionario) y fomentar relaciones interpersonales positivas (afirmación 26).

Además, se observa una mayor atención, por parte de los profesores que enseñan en los bachilleratos, en los institutos técnicos o profesionales, en el uso de estrategias dirigidas a disminuir la aprensión comunicativa. De hecho, con respecto a los colegas de la escuela intermedia, hay un acuerdo del 6,8% mayor en la valoración del contenido sobre la forma (declaración número 30) y en el desarrollo de una cierta fluidez (afirmación 37). Asimismo, el 91,8% de los docentes de la escuela superior, en comparación al 88% de aquellos de la escuela de primer ciclo, pone de manifiesto que no es necesario que el aprendiz entienda el mensaje del interlocutor palabra por palabra, ya que lo importante es focalizarse

en el contexto general (declaración 36). Por último, el 91,8% de los profesores de los institutos secundarios de segundo grado anima a los alumnos a tomar parte en las conversaciones en clase mientras que, en la escuela media, sólo el 84% de los docentes lo hace (afirmación número 42).

En definitiva, en el instituto de grado superior, con respecto a el de ciclo inferior, se pone más énfasis en la importancia de disminuir la ansiedad de aprender un idioma extranjero: este aspecto puede ser debido al hecho de que, en el primer contexto, se practica más la lengua con respecto al segundo caso, en el que su uso oral es limitado;

- C. los estudiantes de la escuela de segundo grado, siendo más grandes, necesitan tener una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje con respecto a aquellos de la escuela secundaria de primer grado. En consecuencia, el 81,4% de los docentes de los primeros, comparado al 76% de los profesores de los segundos, dispone de momentos de autoevaluación durante el proceso de aprendizaje (declaración número 10), Asimismo, el 83,5% de los que enseñan en los institutos de grado superior, frente al 76% de los que dan clases en las escuelas de grado inferior, explicita los objetivos que tienen que alcanzar los aprendices (afirmación 22 del cuestionario): concretamente, definir claramente el alcance, por una parte, motiva al estudiante y, por otra parte, le hace percibir el control de su proceso de aprendizaje.

Es precisamente por el hecho de garantizar al aprendiz una cierta autonomía que hay mucha divergencia, entre los profesores de la escuela superior y los de la escuela intermedia, en el uso de las siguientes dos estrategias: por una parte, el 52,6% de los primeros, en contraposición al 68% de los segundos, fomenta, entre los estudiantes, el uso de auto consuelo (afirmación 27); por otra parte, el 22,7% de los docentes de la escuela secundaria de segundo grado, con respecto al 40% de los profesores del instituto secundario de primer ciclo, anima a sus alumnos a escuchar música para relajarse (declaración número 41). En los institutos superiores hay un menor grado de acuerdo con las dos afirmaciones quizás por el hecho de que se quiere dar la posibilidad a los aprendices de experimentar y buscar

de manera independiente las técnicas más eficaces para que su nivel de ansiedad baje.

Finalmente, el 69,1% de los docentes de los bachilleratos, institutos técnicos o profesionales exhorta a los padres de los alumnos a ayudarlos a obtener buenas notas mientras que, en la escuela media, el 84% de los profesores lo hace.

En definitiva, los docentes de la escuela secundaria de segundo grado, más allá de intentar mantener alto el nivel de motivación, promover la autonomía y un ambiente positivo más de lo que hacen los profesores de los institutos de grado inferior, ponen mayor atención incluso en equilibrar el nivel de estrés de los aprendices. De hecho, si el 64% de los profesores de la escuela media se acuerdan entre ellos para calibrar la frecuencia de las pruebas y la carga de estudio, en la escuela superior, el 78,4% de los docentes lo hace (afirmación número 35 del cuestionario).

5.1.5 Comparación entre los docentes con poca y tanta experiencia

Se ha considerado interesante confrontar las respuestas de los docentes jóvenes, con poca experiencia, con aquellos que, en contra, tienen mucha y son más viejos. Con la expresión “poca experiencia” se hace referencia a profesores que enseñan durante un número de años entre 1 y 10 mientras que aquellos con “tanta experiencia” enseñan desde hace un número de años comprendido entre 31 y 40.

En general, se observa un alto grado de acuerdo con las afirmaciones propuestas en el cuestionario tanto por parte de los docentes con poca experiencia como por los que enseñan desde hace mucho tiempo. De hecho, cabe señalar que, independientemente de la poca o tanta experiencia, todos los profesores promueven la motivación de los aprendices, pero lo hacen de manera diferente. Por un lado, los docentes que enseñan desde hace mucho ponen énfasis en garantizar la autonomía de los alumnos más que sus colegas: en efecto, los resultados de las respuestas de los primeros muestran un grado de acuerdo del 13% mayor con respecto a las de los profesores inexpertos. En particular el 89,7% de los docentes con mucha experiencia da importancia a la autovaloración (declaración número 10 del cuestionario), el 86,2% valora el aspecto metacognitivo

(afirmación 11) y el 44,8% incluye, en su enseñanza, la corrección de las pruebas entre estudiantes (declaración 12). Por otro lado, los profesores que enseñan desde hace poco tiempo tienden a focalizarse en el material escolar y en las metodologías de enseñanza por el 12% más que sus colegas más expertos. Concretamente, el 82,9% de los primeros se preocupa de crear material en línea con las características de los aprendices (afirmaciones 1 y 8), el 85,4% recurre a la metodología del aprendizaje cooperativo (declaración número 5) y el 70,7% propone actividades lúdicas (afirmación 6 del cuestionario).

Esta divergencia de técnicas utilizadas puede deberse al hecho de que, por una parte, promover la autonomía no es algo fácil: en efecto, conceder algunas libertades puede llevar a dificultades desde el punto de vista gerencial y comportamental. Además, el docente tiene que enfrentarse a la pasividad que puede encontrar en algunos estudiantes, así como tiene que poner atención en la gestión de los tiempos que tiene a disposición. En una palabra, el profesor tiene que enfrentarse a innumerables desafíos y, quizás por esto, los profesores que tienen mucha experiencia fomentan la autonomía más que aquellos con poca. Por otra parte, estos últimos valoran, más que los docentes ancianos, el aprendizaje cooperativo y las actividades lúdicas aplicadas a la enseñanza, ya que son métodos bastante recientes. Asimismo, es en los últimos años que las investigaciones se han interesado en la insuficiencia de enseñar sólo a través de los libros de texto, poniendo de relieve la necesidad de disfrutar también de otro tipo de material. En definitiva, las maneras de enseñar recién mencionadas parecen haber sido fomentadas sobre todo en las últimas décadas y, precisamente por esto, los docentes más jóvenes se han familiarizado más con ellas si comparados a aquellos más viejos.

Por lo que concierne la promoción de la autoestima, se observa que los profesores con poca y tanta experiencia fomentan las estrategias relacionadas a las afirmaciones 19-28 de manera bastante similar. Analizando los datos, se ve una mínima mayoría de acuerdo por parte de los docentes más ancianos, sin embargo, como se ha indicado, la diferencia no es sustancial y, por esto, no es relevante.

Por último, las respuestas al cuestionario 29-42, relacionadas con la reducción de la ansiedad de aprender un idioma extranjero, en general, ven un grado de acuerdo mayor por parte de los docentes que tienen poca experiencia, si comparadas con los datos que

vienen de los profesores más ancianos. Considerando las respuestas a la afirmación 32, que prevé la fomentación por parte de los docentes a reflexionar sobre los estados de ánimos que sienten los alumnos mientras aprenden la lengua, y 33, relacionada a la promoción de la discusión en clase de emociones y sentimientos conectados al aprendizaje de un idioma extranjero, se observa que la mayoría de los que han contestado “de acuerdo” o “completamente de acuerdo” es joven y tiene poca experiencia. Concretamente, cabe señalar que el 56,1% de estos últimos, frente al 37,9% de los más expertos, promueve la afirmación número 33 así como el 17,1% de los más jóvenes, en comparación con el 6,9% de los más ancianos, está de acuerdo con la declaración 32 del cuestionario. Puede ser que los profesores con poca experiencia están más dispuestos a dedicar tiempo al lado emocional y psicológico del alumno y a hablar libremente de estos aspectos puesto que son más jóvenes de aquellos que enseñan desde hace muchos años: de hecho, hoy en día, en la rutina, se habla más de sentimientos, emociones y estados de ánimo con respecto a las décadas pasadas, en las que, a menudo, estos temas eran considerados tabú.

En definitiva, a pesar de los años de experiencia, todos los profesores promueven estrategias dirigidas a bajar el filtro afectivo, pero, a menudo, lo hacen utilizando estrategias diferentes.

5.2 Límites e investigaciones adicionales

A pesar de los resultados que se han obtenido, que están en línea con las hipótesis iniciales y han contestado eficazmente a las preguntas de investigación, es preciso indicar algunos límites del estudio:

- A. la dimensión de la muestra de participantes: en el trabajo, de manera libre, han tomado parte 122 docentes de lengua extranjera. El número no es ni exiguo ni bastante alto para establecer con certeza las estrategias utilizadas por los profesores de las escuelas actuales. Además, el estudio no puede hacer un perfil del docente italiano ya que sólo se han seleccionado participantes de las provincias de Venecia y Padua;

- B. la falta de investigaciones previas: revisando la literatura, se ha observado que hay diferentes estudios conducidos entre alumnos y dirigidos a poner en luz sus estados de ánimo al aprender un idioma extranjero. De todas formas, faltan investigaciones hechas entre docentes, que puedan ser útiles para confrontar este trabajo con otros precedentes. En otras palabras, si hubiera algunos previos, sería interesante analizar si el grado de uso de estrategias orientadas a reducir el filtro afectivo ha cambiado con el tiempo y como lo ha hecho;
- C. la naturaleza de las afirmaciones del cuestionario: el cuestionario que se ha suministrado a los profesores estaba formado por 42 declaraciones. El papel de los participantes era el de marcar con una cruz una de las siguientes opciones: “completamente de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “desacuerdo” o “completamente en desacuerdo”. Mejor dicho, los docentes han contestado a preguntas cerradas y, por consiguiente, no se le ha dado la posibilidad de justificar sus elecciones;
- D. la falta de una confrontación con los aprendices: el cuestionario puede considerarse un autoanálisis de los docentes. Aunque se espera que los participantes respondan con honestidad, no se puede saber con certeza si las estrategias propuestas se utilizan tan frecuentemente como se ha indicado. Hubiera sido interesante la suministración de otro cuestionario entre los estudiantes de los profesores en cuestión, con el fin de recoger su opinión y, por lo tanto, ofrecer un panorama más completo.

A pesar de las limitaciones, este estudio tiene carácter científico y, por consiguiente, se considera válido y útil como punto de partida para mejor investigar el fenómeno del filtro afectivo en otros trabajos futuros. En definitiva, sería interesante repetir el trabajo dentro de algunos años, para verificar si el paso del tiempo tiene una influencia significativa en los resultados. Concretamente, sería útil indagar nuevas propuestas prácticas con el fin de incluirlas en el cuestionario y que, a su vez, podría ser sometido a una muestra más grande de participantes. Asimismo, para obtener resultados más precisos, se podría tener en cuenta incluso del juicio de los estudiantes, de manera que se confronte si las respuestas de los profesores coinciden con la percepción de los aprendices.

Con la presente investigación se han llevado a la luz diferentes aspectos relacionados al filtro afectivo, sin embargo, muchas preguntas están aún en busca de respuesta. A fin de cuenta, no tenemos que contentarnos, muchas son las investigaciones que han de ser hechas ya que, como decía Platón en la Apología de Sócrates (399 a.C.), “una vita senza ricerca non è degna di essere vissuta”.

Capítulo 6. Conclusiones

“La felicidad verdadera no está en el tener, sino en el ser”.

(Marian Rojas)

El objetivo de la tesis era lo de indagar el grado de uso, por parte de los docentes de idioma extranjero, de estrategias didácticas dirigidas a bajar el filtro afectivo de los estudiantes de las escuelas secundarias de primer y segundo grado. De acuerdo con la teoría de Krashen, las principales barreras afectivas que activan el filtro afectivo son la escasa motivación, la poca autoestima y un alto nivel de ansiedad frente al aprendizaje de la lengua extranjera. Para llegar a la meta del estudio, se ha formulado una pregunta de investigación por cada componente afectivo recién mencionado:

- A. *¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para promover la motivación de los/las aprendices?*
- B. *¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para promover la autoestima de los/las aprendices?*
- C. *¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para bajar el nivel de ansiedad de los/las aprendices?*

Después del estudio de diferentes trabajos científicos, se ha hipotetizado que la mayoría de los profesores, por una parte, busca fomentar tanto la motivación como la autoestima y, por otra parte, se compromete a disminuir la ansiedad de los alumnos. En una palabra, se ha hipotetizado que los docentes de idioma extranjero se dedican a disminuir el nivel del filtro afectivo de los alumnos y, por consiguiente, a promover el aprendizaje eficaz de la lengua.

Con el objetivo de responder a las preguntas de investigación, se ha estructurado el estudio de la siguiente manera. Se ha dividido el trabajo en dos secciones: la primera incluye dos capítulos relacionados con el marco teórico, la segunda comprende los restantes tres capítulos que tienen que ver con la investigación.

Concretamente, el primer capítulo ha discutido los orígenes de la glotodidáctica humanística y ha presentado los principales enfoques afectivos relacionados con el aprendizaje de un idioma extranjero: en particular, se ha puesto de manifiesto el método natural de Krashen y Terrell, la *Teoría de la Adquisición del Segundo Idioma* y las cinco hipótesis relacionadas. Finalmente, se ha mostrado la naturaleza de las componentes del filtro afectivo, es decir la motivación, la autoestima y la ansiedad lingüística, poniendo énfasis en los motivos que llevan al estudiante a construir barreras psicológicas que le impiden adquirir la lengua.

En el segundo capítulo, se han propuesto estrategias útiles para eliminar las barreras afectivas recién mencionadas y, por consiguiente, promover el bienestar del aprendiz. Específicamente, se han analizado el modelo PERMA de Seligman y el modelo EMPATHICS de Oxford, que constituyen dos puntos de referencia dentro de la psicología positiva.

En definitiva, en esta primera parte se puso de relieve la importancia del aspecto emocional del estudiante que, a menudo, es uno de los factores responsables de la calidad de los procesos de aprendizaje y, precisamente por esto, necesita de una cierta atención.

Con este contexto de fondo, se ha elaborado un cuestionario con 42 estrategias útiles para promover la motivación y la autoestima y reducir la ansiedad de aprender una lengua. En el capítulo tres, se presenta el trabajo de investigación, especificando tanto los participantes que han tomado parte en el trabajo como el proceso de recopilación y de análisis de los datos. En el capítulo siguiente se han elaborado gráficos circulares, dirigidos a sintetizar los resultados de la investigación y, en la parte actual, se ha discutido sobre los datos para sacar conclusiones. De manera general, los resultados están en línea con las hipótesis iniciales ya que se ha observado un gran acuerdo con las estrategias del cuestionario, finalizadas a fomentar el bienestar de los estudiantes. En particular, las declaraciones del cuestionario 1-18 relacionadas con la primera pregunta de investigación (*¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para promover la motivación de los/las aprendices?*), han mostrado, en media, el 78% de acuerdo. A menudo, los docentes hacen uso de herramientas interactivas, recurren a actividades prácticas y promueven conversaciones en lengua extranjera sobre asuntos familiares. Además, los profesores en cuestión valoran tanto el aspecto metacognitivo

como el lado relacional ya que fomentan, entre los aprendices, un sentimiento de inclusión y pertenencia, así como buscan garantizar una cierta autonomía.

Las afirmaciones 19-28 del cuestionario que se refieren a la segunda pregunta de investigación (*¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para promover la autoestima de los/las aprendices?*), han manifestado, en media, el 82,1% de acuerdo. Los profesores no consideran el error como motivo de fracaso tanto es así que, la mayoría hace uso de una corrección atenta, con palabras de aliento. Más allá de esto, los docentes hacen hincapié en la relevancia de la aceptación y el respeto entre aprendices, subrayando la unicidad de cada individuo.

Finalmente, las declaraciones 29-42 del cuestionario que se conectan a la tercera y última pregunta de investigación (*¿En qué grado los/las docentes de idioma extranjero utilizan estrategias útiles para disminuir la ansiedad de los/las aprendices?*), muestran un grado de acuerdo del 74,3%. Concretamente, los docentes ponen de manifiesto la importancia de la práctica libre de la lengua, es decir, crear ocasiones en las que los aprendices pueden expresarse sin ser evaluados. La mayoría de los profesores declara valorar el contenido de las exposiciones orales más que la forma utilizada para hablar: por esta razón, los docentes animan a los estudiantes a focalizarse en el contexto general y a buscar sinónimos cuando se bloquean.

Además, considerando los datos del cuestionario según el tipo de escuela en la que enseñan los docentes, se ha visto que los profesores de los bachilleratos, de los institutos técnicos y profesionales intentan mantener alto el nivel de motivación de los estudiantes, garantizar su autonomía y promover un ambiente de bienestar, más de lo que hacen los docentes que enseñan en las escuelas secundarias de primer grado. Asimismo, se han dividido las respuestas de los profesores más jóvenes, con poca experiencia, de aquellos más viejos que, en contra, enseñan desde hace mucho tiempo. Se ha señalado que los primeros se focalizan, en mayor medida que los segundos, en el aprendizaje cooperativo, en las actividades lúdicas y en la discusión libre sobre los sentimientos y estados de ánimos experimentados por los alumnos durante el aprendizaje del idioma extranjero. Por el contrario, los docentes con mucha experiencia garantizan la autonomía de los estudiantes más de lo que hacen los colegas más jóvenes.

En definitiva, el objetivo inicial del trabajo de investigación ha sido satisfecho: cada profesor elige su propio método de enseñanza, pero, a nivel general, todos promueven la motivación y la autoestima de los estudiantes, así como cada uno intenta disminuir su estado de ansiedad. En una palabra, una gran mayoría de los participantes del estudio hace uso de estrategias dirigidas a bajar el filtro afectivo de los alumnos y a fomentar un clima de bienestar, donde el aprendizaje se convierte casi en un placer ya que se satisfacen las componentes del modelo PERMA de Seligman y del modelo EMPATHICS de Oxford.

El estudio pone de manifiesto que el mundo de la glotodidáctica, así como cada aspecto de la vida, está en continua evolución: si hace algunas décadas lo fundamental era la parte cognitiva del estudiante, es evidente que ahora se ha entendido que era superficial limitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a esto. El individuo, por lo tanto, es ante todo sentimiento y emoción. En concreto, el aspecto psicológico se vuelve en un arma de doble filo por el individuo: le pone obstáculos y lo bloquea, pero es incluso una fortaleza. Al fin y al cabo, es el hombre el que elige como mirar a la afectividad, si dejarse comer por ella o utilizarla como un plusvalor que lo ayuda a alcanzar lo que Rogers y Maslow llaman *autorrealización*.

Referencias

- Abukhattala, I. (2013). Krashen's Five Proposals on Language Learning: Are They Valid in Libyan EFL Classes. *English Language Teaching*, 6(1), 128-131. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n1p128>.
- Al-Shehri, H. A. (2012). Los modelos de adquisición y enseñanza en una segunda lengua, y la hipótesis del filtro afectivo de Krashen. *Avances En Supervisión Educativa*, (16), 1-15. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.506>.
- Amin, A. K. M. (2020). *Impact of Krashen's affective filters on English Speaking skills of Aliya Madrasah students in Dakhil and Alim level*. Doctoral dissertation, Brac University.
- Amini, D. (2014). Teacher and learner in humanistic language teaching. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 2(1), 13-24. <https://doi.org/10.22049/jalda.2014.13515>.
- Arifi, Q. (2017). Humanistic Approach in Teaching Foreign Language (from the Teacher Perspective). *European Scientific Journal*, 13(35), 194-205. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n35p194>.
- Azher, M., Anwar, M. N., Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11), 33-40. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i11.249>.
- Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università.
- Balboni, P. E. (2017). La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica. *ELLE*, 6(1), 7-22. <https://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-1>.
- Balboni, P. E. (2022). *La glottodidattica umanistica: fondamenti* [video]. PHAIDRA Collezioni Digitali. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464337>.
- Balboni, P. E., Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Marsilio.
- Begotti, P. (2006, January 1). *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*. ARCA Università Ca' Foscari Venezia. <http://hdl.handle.net/10278/3726454>.

- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language teaching research*, 10(1), 3-31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>.
- Brown, H. D., Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Education.
- Campanile, C. (2022). *Ampliare e costruire le emozioni positive: analisi dell'efficacia del programma di intervento Mindfulness-Based Strengths Practice (MBSP)*. Master thesis, Univeristy of Padua.
- Caon, F. (2020). Motivation, pleasure and a playful methodology in language learning. *ELLE*, 9(3), 437-460. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/006>.
- Chiapedi, N. (2009). *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*. ICON Master.
- Contreras Salas, O. L. C. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Rastros Rostros*, 14(27), 123-124. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/491>.
- Desbouts, C. G. (2006). *La scuola non fa per me. Insuccesso scolastico e autostima*. LAS Editrice.
- Dewaele, J. M., et al. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in psychology*, 10(2128), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>.
- Dewaele, J. M., Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign language world*, 196(1), 34-49. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/32797/>.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>.
- Dörnyei, Z., Schmidt. R. (Eds.). (2001). *Motivation and second language acquisition*. Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Du, X. (2009). The affective filter in second language teaching. *Asian social science*, 5(8), 162-165.

- Etherington, S., Hanks, J., Alshehri, E. (2020). Sticky objects' and pathways to well-being and resilience: Teacher understandings of and practices in positive psychology in their classrooms. *ELT Research Papers*, 20(1), 1-31.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. UTET Libreria.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden–and–build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>.
- Gabryś-Barker, D., Bielska, J. (Eds.). (2013). *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Multilingual matters.
- Gkonou, C., Daubney, M., Dewaele, J. M. (Eds.). (2017). *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (Vol. 114). Multilingual Matters.
- Guale Parrales, L. D. (2022). *Affective filter influencing the development of speaking skills in EFL learners*. Bachelor thesis, Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/8889>.
- Guerrero, M. (2015). Motivation in Second Language Learning: A Historical Overview and Its Relevance in a Public High School in Pasto, Colombia. *HOW*, 22(1), 95-106. <https://doi.org/10.19183/how.22.1.135>.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>.
- Horwitz, E. K., Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.
- Jooste, J. et al. (2015). Mindfulness: A Foothold for Rogers's Humanistic Person-Centred Approach. *Journal of Psychology in Africa*, 25(6), 554-559. <https://doi.org/10.1080/14330237.2015.1124619>.
- Joseph, S., Murphy, D., Holford, J. (2020). Positive Education: A New Look at Freedom to Learn. *Oxford Review of Education*, 46(5), 549-562. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1726310>.
- Khatib, M., Sarem, S. N., Hamidi, H. (2013). Humanistic Education: Concerns, Implications and Applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 45-51. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.1.45-51>.

- Khaw, D., Kern, M. (2014). A cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley, University of California*, 8(1), 10-23.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (2013). *Second Language Acquisition: Theory, Applications and some Conjectures*. Cambridge University Press.
- Kyrpa, A. (2023). Lowering the Affective Filter: Strategies for Teaching in Challenging Environments during War-Time. *Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools*, (88), 47-51.
<https://dx.doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.8>.
- Lamb, M. et al. (Eds.). (2019). *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Lestari, J. W., Wardani, E. (2019). Humanistic psychology study of Abraham Maslow on the main character in Tiba Sebelum Berangkat novel by Faisal Oddang. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 2(1), 110-118. <https://doi.org/10.33258/birci.v2i1.155>.
- Liu, D. (2015). A critical review of Krashen's input hypothesis: Three major arguments. *Journal of Education and Human Development*, 4(4), 139-146.
- Lombardi, I. (2019). *Motivazione, gioco, lingua: elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica*. AItLA.
- Luo, L. (2023). Exploring the Development of Second Language Motivation. *Proceedings of the 2022 4th International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD)*, 425-434. Atlantis Press.
https://doi.org/10.2991/978-2-494069-97-8_54.
- MacIntyre, P. D. (2016). So far so good: An overview of positive psychology and its contributions to SLA. In Gabryś-Barker, D., Gałajda, D. (Eds.), *Positive Psychology: Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 3-20). Springer International Publishing.
- MacIntyre, P. D., Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 153-172.

- <https://doi.org/10.14746/sslit.2014.4.2.2>.
- MacIntyre, P. D., Mercer, S., Gregersen, T. (Eds.). (2016). *Positive Psychology in SLA. Multilingual matters*.
- MacIntyre, P. D., Mercer, S., Gregersen, T. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262-274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>.
- Mani, R. S. (2016). The natural approach. *Journal of English Language And Literature (JOELL)*, 3(1), 8-16.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. Hodder Education Publishers.
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1, 1-18. simplypsychology.org/maslow.html.
- Mehmood, T. (2018). Bridging the Gap: Change in Class Environment to Help Learners Lower Affective Filters. *Arab World English Journal*, 9 (3), 129- 144. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no3.9>.
- Menegale, M. (2022). Il concetto di benessere nell'insegnamento delle lingue: nuove linee di ricerca. *Studi di glottodidattica*, 7(2), 132-143. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1537>.
- Mercer, S., y Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- Moè, A., Pazzaglia, F., Friso, G. (2010). *MESI. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Edizioni Erickson.
- Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. *Symposium 2003*. 193-204.
- Nurhasanah, S. (2015). The Use of Community Language Learning (CLL) Method to Increase the Students' Participation in Classroom Conversation. *Register Journal*, 8(1), 81-98. <https://doi.org/10.18326/rgt.v8i1.81-98>.
- Omar, A. R., Harwood, M. (2021). Historical development and expansion of L2 motivational research. *Life and School*, 67(2), 81-94. <https://doi.org/10.32903/zs.67.2.6>.
- Pichiassi, M. (1999). *Fondamenti di glottodidattica: temi e problemi della didattica linguistica*. Guerra.

- Plous, S. (2001, 9 June). *Barbara L. Fredrickson*. Rete di Psicologia Sociale. <https://fredrickson.socialpsychology.org/>.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. La Scuola.
- Poston, B. (2009). Maslow's hierarchy of needs. *The surgical technologist*, 41(8), 347-353.
- Rahman, B., Hamid, S., Gul, A. (2021). Impact of Stress on the Performance of University Students in the Light of Krashen's Affective Filter Theory. *Liberal Arts and Social Sciences International Journal (LASSIJ)*, 3(2), 59-64. <https://doi.org/10.47264/idea.lassij/3.2.7>.
- Rahman, M. (2008). 'Humanistic Approaches' to Language Teaching: From Theory to Practice. *Stamford Journal of English*, 4, 77-110. <https://doi.org/10.3329/sje.v4i0.13491>.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press & Assessment.
- Rizzardi, M. C., Barsi, M. (2005). *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera* (Vol. 227). LED Edizioni Universitarie.
- Rogers, C. R. (1946). Significant Aspects of Client-Centered Therapy. *American Psychologist*, 1(10), 415-422.
- Şahin, F. A. T. İ. H., Yenel, K. Ü. B. R. A., Kılıç, S. A. B. İ. R. E. (2019). Investigation of teachers' views on a happy work environment by PERMA model. In Beycioğlu, K., Kondakçı, Y. (Eds.), *Educational Administration: Theory and Practice* (pp. 774-804), 25(4).
- Sampson, R. J. (2017). *Complexity in classroom foreign language learning motivation: A practitioner perspective from Japan* (Vol. 101). Multilingual Matters.
- Shelton-Strong, S. J., Mynard, J. (2021). Promoting positive feelings and motivation for language learning: the role of a confidence-building diary. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(5), 458-472. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1825445>.
- Stevick, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective*. Oxford University Press.

- Taie, M., Afshari, A. (2015). A Critical Review on the Socio-educational Model of SLA. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(3), 605-612.
<http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0503.21>.
- Tsiplakides, I., Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
<https://doi.org/10.5539/ies.v2n4p39>.
- Wang, L. (2020). Application of Affective Filter Hypothesis in Junior English Vocabulary Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(6). 983-987. <https://doi.org/10.17507/jltr.1106.16>.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The modern language journal*, 75(4), 426-439.
<https://doi.org/10.2307/329492>.
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 1(1), 1-12.

Listado de las figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: Input cuidadosamente y aproximadamente ajustado..... | 30 |
| Figura 2: El filtro afectivo..... | 31 |
| Figura 3: El modelo socioeducativo de Gardner..... | 34 |
| Figura 4: Tipos de motivación en el continuum de autodeterminación..... | 38 |
| Figura 5: El modelo de las necesidades humanas..... | 41 |
| Figura 6: El modelo de la autoestima..... | 42 |
| Figura 7: Clasificación VIA de las seis virtudes y las veinticuatro fortalezas..... | 59 |

Listado de las tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1: Descripción de los participantes en relación con la edad y género..... | 73 |
| Tabla 2: Descripción del grado y del tipo de escuela secundaria..... | 74 |

Listado de los gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Asignatura enseñada por parte de los docentes..... | 75 |
| Gráfico 2: Conosco gli interessi dei miei/mie studenti/esse e cerco di adattare i materiali e i contenuti che utilizzo in classe anche in base a questi..... | 79 |
| Gráfico 3: Durante le mie lezioni, propongo delle attività pratiche, nelle quali gli/le studenti/esse svolgono un ruolo attivo..... | 80 |
| Gráfico 4: Faccio uso di una didattica interattiva, con l'utilizzo di tecnologie multimediali, supporti audiovisivi e navigazione in rete, in modo da facilitare la comprensione dei contenuti..... | 80 |
| Gráfico 5: Durante le mie lezioni, faccio uso di materiali autentici come articoli di giornale, testi di canzoni, video di dialoghi, film, social media, podcasts, dibattiti ecc. In questo modo gli/le studenti/esse vengono esposti a situazioni comunicative reali..... | 81 |
| Gráfico 6: Organizzo lavori di gruppo da svolgersi durante l'orario di lezione e mi avvalgo anche della metodologia del cooperative learning..... | 81 |
| Gráfico 7: Faccio uso di giochi e materiali ludici per rompere la monotonia delle lezioni e rendere i contenuti più interessanti..... | 82 |
| Gráfico 8: Quando propongo delle attività agli/alle studenti/esse, faccio attenzione che queste seguano il principio di Krashen “ <i>i + 1</i> ”: le attività devono prevedere una piccola sfida rispetto a ciò che gli/le alunni/e già hanno appreso..... | 82 |
| Gráfico 9: Non faccio affidamento solo ai libri di testo, al contrario creo del materiale adattato alle caratteristiche della mia classe..... | 83 |
| Gráfico 10: Incoraggio la creatività, il pensiero critico e l'autonomia dello/a studente/essa..... | 83 |
| Gráfico 11: Promuovo l'autovalutazione degli/delle studenti/esse..... | 84 |
| Gráfico 12: Valorizzo l'aspetto metacognitivo: stimolo la riflessione degli/delle alunni/e sui loro punti di forza e debolezza e rifletto con loro sulle strategie di studio adottate..... | 84 |
| Gráfico 13: Promuovo la correzione tra pari delle verifiche..... | 85 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 14: Quando voglio allenare gli/le studenti/esse a praticare la lingua, propongo argomenti a loro familiari. In questo modo, potranno utilizzare la loro conoscenza pregressa per partecipare in maniera più attiva nella conversazione..... | 85 |
| Gráfico 15: Quando spiego contenuti grammaticali, non sono prolisso: mi avvalgo di spiegazioni semplici, schematiche, brevi e ricche di esempi..... | 86 |
| Gráfico 16: Quando spiego contenuti grammaticali, lo faccio in maniera induttiva: attraverso la mia guida, lascio che siano gli/le stessi/e alunni/e a scoprire le regole, stimolando, in questo modo, la loro riflessione..... | 86 |
| Gráfico 17: Quando spiego contenuti grammaticali, lo faccio in maniera deduttiva: io stesso/a spiego le regole grammaticali e gli/le alunni/e ascoltano..... | 87 |
| Gráfico 18: Faccio in modo che lo/la studente/essa si costruisca una chiara e positiva immagine di sé nel futuro..... | 87 |
| Gráfico 19: Cerco di sviluppare tra gli/le studenti/esse un senso di appartenenza ed inclusione..... | 88 |
| Gráfico 20: Quando correggo gli/le studenti/esse, cerco di farlo in maniera attenta: utilizzo parole di incoraggiamento e supporto..... | 89 |
| Gráfico 21: Non considero l'errore come un fallimento, ma come parte integrante del processo di apprendimento dello/a studente/ssa..... | 89 |
| Gráfico 22: Sono convinto/a che ogni studente/ssa abbia un talento: cerco sempre di valorizzare ognuno per ciò che è e metto in luce i suoi punti di forza..... | 90 |
| Gráfico 23: Sviluppo negli/nelle studenti/esse delle aspettative realistiche. Prima di iniziare un nuovo argomento, chiarisco con la classe gli obiettivi che intendo raggiungere..... | 90 |
| Gráfico 24: Quando spiego dei contenuti agli studenti, lo faccio in maniera graduale, seguendo il principio “dal facile al difficile”..... | 91 |
| Gráfico 25: Quando dò le valutazioni, prendo in considerazione anche l'intero percorso dello/a studente/ssa: dò valore ai progressi di ciascun/a alunno/a e glieli faccio notare..... | 91 |
| Gráfico 26: Dopo ogni verifica analizzo con lo/la studente/ssa i punti di forza e di debolezza della sua preparazione. Nel caso di studente/ssa con scarsi risultati, cerco | |

| | |
|--|----|
| di indagare con lui/lei le cause del suo insuccesso per minimizzare il suo sentimento di fallimento..... | 92 |
| Gráfico 27: Cerco di mettere in risalto l'importanza delle relazioni interpersonali tra compagni: li incoraggio ad aiutarsi, ad accettarsi e a rispettarsi..... | 92 |
| Gráfico 28: Promuovo l'utilizzo, da parte degli/delle studenti/esse, di frasi di auto-incoraggiamento come "sono capace" o "ce la posso fare"..... | 93 |
| Gráfico 29: Sostengo le famiglie nell'aiutare i/le figli/e ad andare bene e a scuola... | 93 |
| Gráfico 30: Curo la relazione con gli/le studenti/esse pensando che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento: sono paziente e amichevole..... | 94 |
| Gráfico 31: Durante le esposizioni orali, non mi concentro solo sulla forma che gli/le studenti/esse utilizzano per esprimersi, ma do valore anche al contenuto. Intervengo soltanto se l'errore influisce negativamente sulla comprensione del discorso..... | 94 |
| Gráfico 32: Quando spiego un contenuto in lingua straniera, cerco di diminuire la velocità della mia esposizione. Utilizzo frasi semplici o, alla spiegazione in lingua straniera, alterno dei momenti in cui mi avvalgo della lingua italiana. In particolar modo faccio questo nel momento in cui i contenuti hanno un grado di difficoltà elevato..... | 95 |
| Gráfico 33: Incoraggio i/le miei/mie studenti/esse, soprattutto quelli/e con difficoltà, a scrivere un diario riguardo i progressi e le sensazioni positive e negative sperimentate durante l'apprendimento della lingua straniera..... | 95 |
| Gráfico 34: Espongo gli/le alunni/e all'educazione razionale-emotiva: in classe do spazio a momenti di discussione e confronto riguardo le loro sensazioni e sentimenti verso l'apprendimento di una lingua straniera..... | 96 |
| Gráfico 35: Nelle verifiche, testo ciò che ho spiegato durante le lezioni e propongo delle tipologie di attività simili a quelle che sono state fatte in classe..... | 96 |
| Gráfico 36: Mi accordo con i/le miei/mie colleghi/e in modo da non caricare troppo la classe con compiti per casa e verifiche troppo ravvicinate..... | 97 |
| Gráfico 37: Durante le attività di comprensione orale o scritta, suggerisco ai/alle miei/mie alunni/e di focalizzarsi sulle parole chiave e sul contesto generale del testo/discorso che stanno ascoltando/legendo: non pretendo che capiscano tutte | |

| | |
|--|-----|
| le parole..... | 97 |
| Gráfico 38: Se durante l'esposizione orale gli/le studenti/esse non ricordano alcuni vocaboli in lingua straniera, li/le incoraggio a cercare dei sinonimi o delle frasi che riescano a conferire il significato di ciò che vogliono dire..... | 98 |
| Gráfico 39: Durante la produzione orale in lingua straniera, non faccio parlare l'alunno/a in piedi davanti a tutta la classe. Al contrario, gli/le permetto di stare seduto/a al proprio banco o organizzo le sedie in modo da formare un cerchio..... | 98 |
| Gráfico 40: Quando propongo momenti di conversazione in classe utilizzando la lingua straniera, non indico un/a specifico/a alunno/a che risponda alle mie domande, al contrario mi rivolgo all'intera classe..... | 99 |
| Gráfico 41: Non considero ogni attività di produzione orale come motivo di valutazione, ma dedico del tempo per far sì che gli/le studenti/esse pratichino la lingua liberamente..... | 99 |
| Gráfico 42: Promuovo delle strategie e delle tecniche di rilassamento, come l'ascoltare musica, che potrebbero essere utili agli/alle studenti/esse prima delle verifiche in classe..... | 100 |
| Gráfico 43: Incoraggio gli/le studenti/esse a partecipare durante le lezioni senza alcun timore. Enfatizzo il fatto che ogni occasione è buona per praticare la lingua straniera..... | 100 |

Anexo: cuestionario

Scheda anagrafica

Età:

Sesso:

- maschio
- femmina
- preferisco non specificarlo

Grado di scuola in cui insegna:

- scuola secondaria di primo grado
- scuola secondaria di secondo grado

Se insegna in una scuola secondaria di secondo grado, per favore specifichi il tipo:

- liceo
- istituto tecnico
- istituto professionale
- altro

Materia insegnata:

Da quanti anni insegna:

È di ruolo?

- Sì
- No

Se è di ruolo, da quanti anni è di ruolo?

Questionario

Di seguito troverà un elenco di situazioni (42 quesiti) relative a diversi aspetti della realtà scolastica. Indichi il grado di accordo o disaccordo con le affermazioni, scegliendo una tra le seguenti opzioni:

- Molto in disaccordo
- In disaccordo
- Né d'accordo né in disaccordo
- D'accordo
- Molto d'accordo

| | | Molto in disaccordo | In disaccordo | Né d'accordo né in disaccordo | D'accordo | Molto d'accordo |
|---|---|---------------------|---------------|-------------------------------|-----------|-----------------|
| 1 | Conosco gli interessi dei miei/mie studenti/esse e cerco di adattare i materiali e i contenuti che utilizzo in classe anche in base a questi. | | | | | |
| 2 | Durante le mie lezioni, propongo delle attività pratiche, nelle quali gli/le studenti/esse svolgono un ruolo attivo. | | | | | |
| 3 | Faccio uso di una didattica interattiva, con l'utilizzo di tecnologie multimediali, supporti | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|
| | <p>audiovisivi e navigazione in rete, in modo da facilitare la comprensione dei contenuti (*).</p> | | | | | |
| 4 | <p>Durante le mie lezioni, faccio uso di materiali autentici come articoli di giornale, testi di canzoni, video di dialoghi, film, social media, podcasts, dibattiti ecc.</p> <p>In questo modo gli/le studenti/esse vengono esposti a situazioni comunicative reali.</p> | | | | | |
| 5 | <p>Organizzo lavori di gruppo da svolgersi durante l'orario di lezione e mi avvalgo anche della metodologia del cooperative learning (*).</p> | | | | | |
| 6 | <p>Faccio uso di giochi e materiali ludici per rompere la monotonia delle lezioni e rendere i contenuti più interessanti.</p> | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 7 | Quando propongo delle attività agli/alle studenti/esse, faccio attenzione che queste seguano il principio di Krashen “ <i>i + 1</i> ”: le attività devono prevedere una piccola sfida rispetto a ciò che gli/le alunni/e già hanno appreso. | | | | | |
| 8 | Non faccio affidamento solo ai libri di testo, al contrario creo del materiale adattato alle caratteristiche della mia classe (*). | | | | | |
| 9 | Incoraggio la creatività, il pensiero critico e l'autonomia dello/a studente/essa (*). | | | | | |
| 10 | Promuovo l'autovalutazione degli/delle studenti/esse. | | | | | |
| 11 | Valorizzo l'aspetto metacognitivo: stimolo la riflessione degli/delle alunni/e sui loro punti di forza e debolezza e | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| | rifletto con loro sulle strategie di studio adottate (*). | | | | | |
| 12 | Promuovo la correzione tra pari delle verifiche. | | | | | |
| 13 | Quando voglio allenare gli/le studenti/esse a praticare la lingua, propongo argomenti a loro familiari. In questo modo, potranno utilizzare la loro conoscenza pregressa per partecipare in maniera più attiva nella conversazione. | | | | | |
| 14 | Quando spiego contenuti grammaticali, non sono prolisso: mi avvalgo di spiegazioni semplici, schematiche, brevi e ricche di esempi. | | | | | |
| 15 | Quando spiego contenuti grammaticali, lo faccio in maniera induttiva: attraverso la mia guida, lascio che siano gli/le stessi/e alunni/e a scoprire le regole, stimolando, in | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| | questo modo, la loro riflessione. | | | | | |
| 16 | Quando spiego contenuti grammaticali, lo faccio in maniera deduttiva: io stesso/a spiego le regole grammaticali e gli/le alunni/e ascoltano. | | | | | |
| 17 | Faccio in modo che lo/la studente/essa si costruisca una chiara e positiva immagine di sé nel futuro. | | | | | |
| 18 | Cerco di sviluppare tra gli/le studenti/esse un senso di appartenenza ed inclusione. | | | | | |
| 19 | Quando correggo gli/le studenti/esse, cerco di farlo in maniera attenta: utilizzo parole di incoraggiamento e supporto. | | | | | |
| 20 | Non considero l'errore come un fallimento, ma come parte integrante del processo di apprendimento dello/a studente/ssa. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 21 | Sono convinto/a che ogni studente/ssa abbia un talento: cerco sempre di valorizzare ognuno per ciò che è e metto in luce i suoi punti di forza. | | | | | |
| 22 | Sviluppo negli/nelle studenti/esse delle aspettative realistiche. Prima di iniziare un nuovo argomento, chiarisco con la classe gli obiettivi che intendo raggiungere (*). | | | | | |
| 23 | Quando spiego dei contenuti agli studenti, lo faccio in maniera graduale, seguendo il principio “dal facile al difficile”. | | | | | |
| 24 | Quando dò le valutazioni, prendo in considerazione anche l'intero percorso dello/a studente/ssa: dò valore ai progressi di ciascun/a alunno/a e glieli faccio notare. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 25 | <p>Dopo ogni verifica analizzo con lo/la studente/ssa i punti di forza e di debolezza della sua preparazione. Nel caso di studente/ssa con scarsi risultati, cerco di indagare con lui/lei le cause del suo insuccesso per minimizzare il suo sentimento di fallimento (*).</p> | | | | | |
| 26 | <p>Cerco di mettere in risalto l'importanza delle relazioni interpersonali tra compagni: li incoraggio ad aiutarsi, ad accettarsi e a rispettarsi.</p> | | | | | |
| 27 | <p>Promuovo l'utilizzo, da parte degli/delle studenti/esse, di frasi di auto-incoraggiamento come "sono capace" o "ce la posso fare".</p> | | | | | |
| 28 | <p>Sostengo le famiglie nell'aiutare i/le figli/e ad andare bene e a scuola (*).</p> | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 29 | Curo la relazione con gli/le studenti/esse pensando che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento: sono paziente e amichevole (*). | | | | | |
| 30 | Durante le esposizioni orali, non mi concentro solo sulla forma che gli/le studenti/esse utilizzano per esprimersi, ma do valore anche al contenuto. Intervengo soltanto se l'errore influisce negativamente sulla comprensione del discorso. | | | | | |
| 31 | Quando spiego un contenuto in lingua straniera, cerco di diminuire la velocità della mia esposizione. Utilizzo frasi semplici o, alla spiegazione in lingua straniera, alterno dei momenti in cui mi avvalgo della lingua italiana. In particolar modo faccio questo nel | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| | momento in cui i contenuti hanno un grado di difficoltà elevato. | | | | | |
| 32 | Incoraggio i/le miei/mie studenti/esse, soprattutto quelli/e con difficoltà, a scrivere un diario riguardo i progressi e le sensazioni positive e negative sperimentate durante l'apprendimento della lingua straniera. | | | | | |
| 33 | Espongo gli/le alunni/e all'educazione razionale-emotiva: in classe do spazio a momenti di discussione e confronto riguardo le loro sensazioni e sentimenti verso l'apprendimento di una lingua straniera. | | | | | |
| 34 | Nelle verifiche, testo ciò che ho spiegato durante le lezioni e propongo delle tipologie di attività simili a quelle che sono state fatte in classe (*). | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 35 | Mi accordo con i/le miei/mie colleghi/e in modo da non caricare troppo la classe con compiti per casa e verifiche troppo ravvicinate (*). | | | | | |
| 36 | Durante le attività di comprensione orale o scritta, suggerisco ai/alle miei/mie alunni/e di focalizzarsi sulle parole chiave e sul contesto generale del testo/discorso che stanno ascoltando/leggendo: non pretendo che capiscano tutte le parole. | | | | | |
| 37 | Se durante l'esposizione orale gli/le studenti/esse non ricordano alcuni vocaboli in lingua straniera, li/le incoraggio a cercare dei sinonimi o delle frasi che riescano a conferire il significato di ciò che vogliono dire. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 38 | <p>Durante la produzione orale in lingua straniera, non faccio parlare l'alunno/a in piedi davanti a tutta la classe. Al contrario, gli/le permetto di stare seduto/a al proprio banco o organizzo le sedie in modo da formare un cerchio.</p> | | | | | |
| 39 | <p>Quando propongo momenti di conversazione in classe utilizzando la lingua straniera, non indico un/a specifico/a alunno/a che risponda alle mie domande, al contrario mi rivolgo all'intera classe.</p> | | | | | |
| 40 | <p>Non considero ogni attività di produzione orale come motivo di valutazione, ma dedico del tempo per far sì che gli/le studenti/esse pratichino la lingua liberamente.</p> | | | | | |
| 41 | <p>Promuovo delle strategie e delle</p> | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| | tecniche di rilassamento, come l'ascoltare musica, che potrebbero essere utili agli/alle studenti/esse prima delle verifiche in classe. | | | | | |
| 42 | Incoraggio gli/le studenti/esse a partecipare durante le lezioni senza alcun timore. Enfatizzo il fatto che ogni occasione è buona per praticare la lingua straniera. | | | | | |

Cabe señalar que la hoja de datos y algunas declaraciones del cuestionario, marcadas con un asterisco (*), han sido tomada de otro cuestionario presente en Moè, A., Pazzaglia, F., Friso, G. (2010). *MESI. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Edizioni Erickson (pp. 70-80).

