

ESFUERZO, EMOCIÓN Y MOTIVACIÓN EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL L2

Effort, Emotion, and Motivation in the Acquisition of Spanish as a Second Language

SIMÓN VALCÁRCEL MARTÍNEZ

Universidad de León

svalm@unileon.es

RESUMEN

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo y no comprendido del todo. En las últimas décadas se ha observado un abandono de la visión gramaticalista, descriptiva y memorística hacia la adopción de una perspectiva constructivista, comunicativa y psicologista. Una de las razones principales de esta mutación es la eficacia pedagógica visible en mejores aprendizajes.

En esta reflexión deseamos poner de relieve cuatro elementos que pueden condicionar positiva o negativamente la enseñanza y el aprendizaje de una lengua 2, que son: la consideración de las mentalidades de los actores educativos, la relevancia de la cantidad y calidad del aprendizaje exigible a los alumnos, el soporte emocional y educativo para que el alumnado avance en su autonomía de aprendizaje y, finalmente, la atención a la dimensión emocional que envuelve la enseñanza y el aprendizaje.

Adecuadamente abordados, el esfuerzo, la emoción y la motivación pueden participar, operando consciente y articuladamente en un mejor y más eficaz aprendizaje del español L2.

Palabras clave: esfuerzo; emoción; motivación; impacto docente; español L2.

ABSTRACT

The teaching and learning of a foreign language is a complex and incompletely understood process. In recent decades, there has been a shift away from a grammatical, de-

scriptive, and rote approach toward a constructivist, communicative, and psychological perspective. One of the main reasons for this shift is the pedagogical effectiveness evident in improved learning.

In this reflection, we wish to highlight four elements that can positively or negatively influence the teaching and learning of a second language: consideration of the mindsets of educational stakeholders, the importance of the quantity and quality of learning required of students, emotional and educational support for students to advance in their learning autonomy, and, finally, attention to the emotional dimension surrounding teaching and learning.

When properly addressed, effort, emotion, and motivation can play a conscious and coordinated role in improving and more effective learning of Spanish as a Second Language.

Keywords: effort; emotion; motivation; teaching impact; Spanish as a Second Language.

1. INTRODUCCIÓN

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL L2, considerada desde cualquier punto de vista, ha avanzado muchísimo en las últimas cuatro décadas. No se trata solo de la consolidación de nuestra lengua como una de las tres más importantes del mundo, junto con el inglés y el chino, en número de hablantes, estudiantes de L2, porcentaje de uso en internet, etc., sino de la creación de un constructo pedagógico que avale y fortalezca su enseñanza.

Es una evidencia que se ha producido una transición del gramaticalismo y la lengua escrita a un aprendizaje comunicativo y significativo con relevancia de la lengua oral. También se ha caminado de una concepción más grupal y pasiva a otra más individualizada y activa. En este artículo hemos adoptado una perspectiva más pedagógica y psicológica para tratar de incidir en la importancia de una concepción holística, abierta y flexible, en la enseñanza del español L2. No solo importa la enseñanza de la gramática, sino la mentalidad, las emociones y la actitud de los docentes y discentes en la acción educativa.

Por ello, proponemos cuatro líneas de profundización para alcanzar una enseñanza del español más dinámica y eficaz; atender a la mentalidad lingüística de los actores educativos (profesores, alumnos, principalmente), la importancia de la carga cognitiva que el alumno debe sobrellevar, el apoyo a la autonomía del alumno y la provisión de estructura conceptual y, finalmente, la relevancia de las emociones en el aprendizaje.

Para elaborar nuestra propuesta, nos hemos apoyado en recientes investigaciones de psicología educativa que esclarecen significativamente los aspectos enumerados. El acto educativo es mucho más complejo y matizado de lo que se podría creer desde una visión generalista y superficial. Si deseamos avanzar hacia una educación

eficaz, con resultados positivos duraderos y benéficos para las personas involucradas, debemos estar atentos a una mirada, expresado paradójicamente, globalmente detallada.

2. ANÁLISIS

En las últimas cuatro décadas (de 1985 a 2025, el período en el que hemos desempeñado responsabilidades educativas), la enseñanza del español L2, como el de cualquier otra materia, independientemente de su contenido, se ha visto sometida a presiones provocadas por factores endógenos y exógenos de muy distinta naturaleza. Conforme a nuestra experiencia docente, hemos podido apreciar que, tanto en los manuales de español L2, como en la práctica docente, se entremezclan, explícita o implícitamente aceptadas, corrientes pedagógicas y teorías del aprendizaje con desigual fortuna. Evidentemente, el profesor se ha visto impulsado (y, en muchas ocasiones, obligado) a la adopción de estrategias, procedimientos y prácticas de enseñanza-aprendizaje con resultados, en muchas ocasiones, dudosos.

Lo que a día de hoy parece indiscutible es que el enfoque comunicativo desde un basamento de aprendizaje significativo es el mejor procedimiento para la enseñanza del español L2, o de cualquier otro idioma de nuestra familia lingüística. Los manuales de español con base gramaticalista de finales del s. xx, como los de Juan Felipe García Santos (1988 y 1993) fueron en su momento innovadores y prácticos. Hay que reconocer que eran ambiciosos, completos y bien enfocados en el aprendizaje con base gramatical; los que nos iniciamos en la docencia de español L2 con ellos podemos ratificar su validez y bondades. Alrededor del año 2000 se verificó un cambio muy importante: el enfoque comunicativo se impuso en todo tipo de materiales de enseñanza, con un efecto benéfico evidente. Esto no significa que los enfoques gramaticalistas funcionales, prácticos y comunicativos no sean necesarios; más bien, todo lo contrario, como lo muestra la *Gramática de referencia para la enseñanza del español. La combinación de oraciones* (Borrego 2013).

En las dos últimas décadas, hemos visto la irrupción de nuevas perspectivas que se han ido añadiendo al enfoque comunicativo. Algunas de estas son el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la creación de productos (con base en el Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP), la infusión de habilidades del pensamiento sistemático (soportado por el Aprendizaje Basado en el Pensamiento, TBL, por sus siglas en inglés), la ludificación o gamificación, etc. Hasta donde conocemos, los resultados han sido discretos.

Lo que realmente ha cambiado la percepción y la práctica de la enseñanza del español ELE ha sido la elaboración del *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (1997-2025) y *Las competencias clave del profesio-*

rado de segundas lenguas extranjeras (2012). Estos dos documentos han introducido en la práctica docente tres rasgos muy necesarios que antes no se habían explicitado sino parcial o confusamente: la necesidad de un planeamiento integral en la enseñanza-aprendizaje, el enfoque comunicativo y la relevancia de que el profesor adquiriera unas habilidades profesionales específicas para desempeñar con eficiencia su tarea educativa.

Un acercamiento holístico y riguroso de la enseñanza del español L2 lo tenemos en el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda (L2)/ lengua extranjera (LE)* (Sánchez Lobato & Santos Gargallo 2004). Este volumen recoge explícita y minuciosamente los increíbles avances que se han producido en el campo de la enseñanza del español L2. Desde luego, es una base fundamental para un acercamiento enriquecedor y productivo

Afortunadamente, contamos con un trabajo sincrético, exhaustivo y equilibrado que nos permite adquirir un conocimiento exacto de la enseñanza del español L2, de la mano de Santiago Guervós & Fernández González (2017). Nos ofrecen en su excelente manual una fotografía completa de los fundamentos actuales de la enseñanza de nuestro idioma.

En el marco del aprendizaje de las lenguas (materna o extranjera), los aspectos cognitivos han recibido bastante atención desde la II Guerra Mundial. Una síntesis esclarecedora de las aportaciones que las ciencias cognitivas han aportado al establecimiento de un marco conceptual razonable sobre el aprendizaje de las lenguas lo ofrece López García (2004). Establece los dos acercamientos (que nombra como cognitivismo I, que defiende que la L2 se adquiere como la L1; y cognitivismo II, que sostiene que la L2 se aprende por inducción, como cualquier otro conocimiento de la realidad) y contrasta las diferencias y similitudes. Sostiene con mucha razón López García (2004: 81):

En las lenguas ocurre lo mismo: tanto en la adquisición como en el aprendizaje de L2 hay un factor de instinto y otro de imitación, aunque su proporción relativa es distinta en cada caso. Y nótese que lo es no sólo cuando se confronta la adquisición con el aprendizaje, sino también cuando se examinan procesos concretos de aprendizaje de L2. No todos aprendemos las lenguas de la misma manera, pues lo que a algunos les ha costado muchas sesiones de ejercicios en el aula de idiomas, otros lo alcanzaron por inmersión en una comunidad nativa. En el fondo, lo único que importa es darse cuenta de que aprender es sacar a la luz aspectos que emergen de un conjunto indiferenciado, siendo irrelevante cuál es la razón de que se hayan hecho visibles.

Vemos que ya desde hace veinte años se tiende a una visión cognitiva ecléctica y pragmática (que López García denomina tentativamente como «cognitivismo III»). Lo que importa es la eficacia pedagógica y no tanto la coherencia de un cons-

tructo mental más o menos sólido. A principios del nuevo milenio, observa López García, ya se advertía la importancia de tener en cuenta las culturas de origen de los estudiantes y el enriquecimiento del aprendizaje a través de la imagen, por ejemplo.

En esta línea de un cognitivismo abierto y bastante híbrido, presentamos este artículo. Por ello, creemos que es oportuno ampliar al análisis de la realidad docente en torno al español L2 focalizando ahora en cuatro aspectos relevantes: la atención a la mentalidad lingüística de los actores educativos (profesores y alumnos, principalmente), la importancia de la carga cognitiva que el alumno debe sobrellevar, el apoyo a la autonomía del alumno y la provisión de estructura conceptual y, finalmente, la relevancia de las emociones en el aprendizaje de una segunda lengua (SLA, por sus siglas en inglés). A la exposición y discusión en torno a la funcionalidad de estos cuatro aspectos dedicaremos las siguientes páginas.

a) Las mentalidades (actitudes) lingüísticas y los resultados de aprendizaje en L2

Es una evidencia no discutida que las mentalidades de las personas guardan un estrecho vínculo con el logro académico. Desde hace décadas, se ha venido indagando en la función y relevancia de la mentalidad lingüística en el desarrollo del aprendizaje de idiomas, como recopilan Elahi Shirvan *et al.* (2024), a quienes seguimos en este apartado. Entendemos por «mentalidad», según el *DLE*, «Modo de pensar o configuración mental de una persona»; sus sinónimos serían «pensamiento, concepción, ideología».

Las dos mentalidades más comunes, en el contexto del aprendizaje, son: la de crecimiento (abierta y receptiva al cambio y al error) y la fija (rígida y refractaria al cambio y al error). Las mentalidades de crecimiento ven los esfuerzos como valiosos y efectivos y adoptan metas de dominio y tendencias reguladoras de auto-superación. Por el contrario, las personas con mentalidad fija tienen creencias de que el esfuerzo es negativo, el éxito y el fracaso es incontrolable y adoptan medidas defensivas.

Aunque no existe un consenso, algunos estudios han demostrado que, en general, los jóvenes estudiantes suelen mostrar una mentalidad de crecimiento, de modo que sus habilidades lingüísticas pueden mejorarse a través del esfuerzo y de la práctica. Sin embargo, en los aprendices mayores se suele detectar una mentalidad lingüística fija, creyendo que la adquisición del lenguaje se vuelve progresivamente más desafiante a medida que uno envejece. Por otro lado, se ha observado que la mentalidad tiene un impacto claro en los estudiantes con un nivel medio y alto de la lengua objeto de estudio, y bajo o nulo entre los principiantes y los de nivel bajo. Dicho de otro modo, los estudiantes con un nivel avanzado tienden a poseer una mentalidad de crecimiento, lo que se traduce en la creencia de que con esfuerzo

perseverante y práctica se mejora. En sentido inverso, los estudiantes con niveles competenciales bajos suelen mostrar menor autoestima y se desaniman antes.

En un contexto de segunda lengua elegida libremente, los estudiantes se acercan con una mentalidad de exploración, curiosidad y novedad. Sin embargo, los estudiantes de una segunda lengua impuesta por razones socioeconómicas muestran una mentalidad de necesidad y practicidad. Los contextos personales de perspectivas de presente y futuro juegan un papel claro en las estrategias y los niveles de motivación.

La mentalidad de crecimiento, maleable en el mejor sentido, considera los reveses y dificultades como información para mejorar; estos estudiantes aceptan los errores y los tropiezos como parte del proceso de aprendizaje, lo que conduce a una mayor resiliencia y perseverancia. En el mismo sentido, anima a los estudiantes a buscar nuevas estrategias y enfoques para el aprendizaje de idiomas, fomentando un sentido de curiosidad y adaptabilidad ante los retos. En última instancia, adoptar una mentalidad de crecimiento puede conducir a un amor de por vida por el aprendizaje de idiomas y a una profunda apreciación por el viaje de adquisición del idioma.

Por contra, la mentalidad fija tiene un efecto perjudicial en el dominio del idioma. Puede conducir a una falta de motivación que cristaliza en la ausencia de esfuerzo, porque los estudiantes sienten que sus habilidades no mejoran a pesar de la práctica y la dedicación. Los estudiantes con mentalidad fija se desaniman fácilmente, son derrotistas y evitan las oportunidades de practicar el idioma. En general, la evidencia muestra que los moderadores (elementos colaterales, pero inherentes al propio aprendizaje), como la edad, la cultura y la lengua de origen, la lengua meta, el nivel socioeconómico, etc, apenas tienen influencia.

Los resultados del amplio estudio metaanalítico de Elahi Shirvan *et al.* (2024) permiten establecer los siguientes asertos:

- Creer en la propia capacidad para aprender y mejorar conduce a mejores resultados académicos, mayor motivación y mayor resiliencia frente a los desafíos de aprendizaje de un idioma como L2.
- Elogiar sincera y comedidamente el esfuerzo y la perseverancia en los estudiantes es una acción positiva con efectos benéficos en el alumno.
- Los profesores deberían implementar estrategias como brindar a los estudiantes oportunidades para aprender de los errores y celebrar el progreso por encima de la perfección a corto y largo plazo.
- Las experiencias de aprendizaje de una lengua deberían ser más equitativas y efectivas para todos los estudiantes.

- La provisión a los estudiantes de retroalimentación que se centre en el proceso de aprendizaje y las estrategias para mejorar acelera las competencias lingüísticas del discente.
- Los profesores deberían tener cuidado en no perpetuar una mentalidad fija elogiando a los alumnos por su talento innato, o tranquilizándolos por una aparente falta de habilidad, o empleando un lenguaje genérico que enfatiza la habilidad.
- Los profesores deben ser cautelosos para no implementar mentalidades de crecimiento engañosas, como la noción de que el esfuerzo de los estudiantes es el único determinante del éxito.
- Atribuir el fracaso solo a la pereza es peligroso porque es falso; existen otros elementos contextuales que se deben tener en cuenta y valorar, para corregir y superar.
- Las intervenciones de los profesores y otros agentes educativos breves y rentables dirigidas a las mentalidades pueden alterar eficazmente las actitudes de los estudiantes, mejorando la motivación y el rendimiento académico.

Elahi Shirvan *et al.* (2024: s/p) realizan un recorrido cuidadoso y precavido por decenas de estudios sobre la influencia de las mentalidades en los estudiantes de una segunda lengua. Ello les permite concluir:

Given the plethora of research studies on language mindsets and its association with different language learning outcomes, this meta-analysis objective was to determine the overall strength of the correlation between these relationships and the degree to which it was affected by the role of associated moderators. [...] With these findings in mind, we suggest that language teachers, as the principal agents in the ecology of a foreign language class, should inculcate in their learners a malleable belief about their language learning abilities. Consistent with Lou and Noels (2017a, 2017b), the appreciation of growth mindsets in language learners can contribute to their mastery in situations of encountering failure, regardless of their proficiency level.

Resulta obvio resaltar la importancia de que el profesor atienda a las mentalidades de sus alumnos, en la dirección que aquí se ha expuesto, para fortalecer el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y asegurar su éxito.

- b) La carga cognitiva (esfuerzo requerido para la realización de una tarea de aprendizaje)

El esfuerzo es un concepto muy presente en el mundo educativo. Los estudiantes, los investigadores y los profesores están de acuerdo en que el esfuerzo es un ele-

mento crucial para el aprendizaje. En este punto seguiremos el magnífico artículo de Grund & Fries & Nückles *et al.* (2024).

Existen tres nociones del esfuerzo: la primera es la del esfuerzo por complejidad, asociado a las demandas de procesamiento a nivel de objetivo. Implica que la carga cognitiva intrínseca debe adaptarse al conocimiento previo para que el aprendizaje avance; la respuesta al grado de dificultad o complejidad en la realización de la tarea específica aclarará el esfuerzo por dificultad. La segunda noción es la del esfuerzo por frustración y necesidad, asociado a los requerimientos de procesamiento afectivo-emocional, con una potencial doble valencia; implica que la frustración por necesidad debe ser baja y que la satisfacción por necesidad debe ser alta; la respuesta al grado de cansancio o extenuación en la realización de una tarea ilustrará el esfuerzo por frustración y necesidad. La tercera noción es la del esfuerzo por asignación. Conlleva en sí mismo que las expectativas y creencias de valor deben ser altas para apoyar el aprendizaje; la respuesta al grado de importancia o significado que tiene para alguien trabajar en una materia concreta, o la seguridad de poder resolverla describirá el esfuerzo por asignación.

El esfuerzo autoasignado por un estudiante para la realización de una tarea está relacionado con el grado de motivación. El esfuerzo voluntariamente invertido tiene que ver con la focalización en la tarea, el grado de concentración, las estrategias de aprendizaje aplicadas, la reacción ante los reveses y la continuidad en el aprendizaje. Este esfuerzo es, en efecto, clave, especialmente en la adquisición de una lengua (materna o extranjera) y en matemáticas. La interrelación entre los tres conceptos de esfuerzo es evidente y significativa. Si el esfuerzo objetivo es muy alto y el estudiante lo percibe con un grado de dificultad insalvable, conduce directamente a la frustración. Esta abre la puerta a la aversión a la realización de tareas similares en el presente y en el futuro.

Los requisitos de procesamiento por parte del estudiante vienen determinados por el número de unidades de ideas y el grado en que las unidades de ideas deben estar relacionadas entre sí para alcanzar el objetivo de aprendizaje (carga cognitiva intrínseca), y los procesos cognitivos que se requieren debido a un diseño subóptimo de la tarea y el material de aprendizaje (carga cognitiva extraña). Estos dos factores surgen del diseño de la tarea en sí; ello implica que el esfuerzo por complejidad puede concebirse con una faceta del esfuerzo basado en datos.

Por otro lado, existe cierto consenso entre los estudiosos de que los estudiantes deben experimentar el tipo de esfuerzo como algo elevado. Hay, pues, un conjunto de «dificultades deseables» que son positivas para la construcción de conocimiento. En este sentido, las prácticas de recuperación y de actividades intercaladas, frente a las de preestudio y la práctica en bloque, requieren un procesamiento más desafiante y exigente. En consecuencia, a largo plazo, parecen más efectivas.

Es evidente que los conceptos motivacionales son elementos imprescindibles del aprendizaje autorregulado. Los estudiantes autorregulan los aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales del aprendizaje para poder poder afrontarlos con éxito.

Los factores motivacionales emergen como elementos decisivos en el aprendizaje. Existen dos teorías sobre la motivación del aprendizaje: la de la autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) y la del valor de la expectativa situada (SEVT, por sus siglas en inglés). La teoría de la autodeterminación ha ejercido una gran influencia en los contextos educativos en las últimas décadas.

La SDT establece que el individuo tiene tres necesidades psicológicas fundamentales que debe satisfacer para crecer y aprender: competencia, autonomía y relación social. Desde una perspectiva del valor de la expectativa situada, el esfuerzo por asignación es el resultado de las expectativas dirigidas al futuro y las percepciones de valor con respecto a una tarea o actividad específica. Cuanto más probable sea que una persona considere que puede resolver una tarea (creencia de expectativa) y cuantos mayores sean los incentivos para resolver la tarea (creencia de valor), más dispuesta debería estar la persona a comenzar la tarea y a persistir incluso frente a los desafíos.

La conclusión que alcanzan estos investigadores (Grund & Fries & Nückles *et al.* 2024: s/p) sobre la importancia de tener en cuenta una perspectiva motivacional en el diseño de las actividades cognitivas académicas es esclarecedora:

Cognitive and motivational perspectives on learning often seem to coexist separately. In the context of research on mental effort, this is particularly surprising because motivational processes can make dealing with apparently strenuous tasks seemingly easy, even joyful so that learning must not even be perceived as «effortful» by students. Even if this advantageous constellation is not given, the deliberate activation of effective learning activities should be dependent on a certain degree or kind of motivation, particularly when looking at self-regulated learning activities outside the laboratory. Therefore, the primary goal of this contribution was to call for theoretical and methodological considerations of motivational processes in research on cognitive load and, probably, on cognitively oriented instructional design more generally, either in terms of the motivational beliefs that precede the use of effective learning activities, that is, effort-by-allocation, or in terms of the need-relevant aspects of the learning environment that render the use of these learning activities more or less aversive, that is effort-by-need frustration. Of course, being adequately motivated itself is not a sufficient condition to foster learning, but it might be an important prerequisite, which is typically not acknowledged in cognitively oriented approaches.

De lo expuesto hasta aquí sobre la importancia de la carga cognitiva y el esfuerzo realizable por el alumno, se infieren los siguientes asertos, potencialmente benéficos para el docente y el discente en el aprendizaje de una segunda lengua:

- El profesor ha de tener en cuenta el contexto socio-cultural y emocional de los destinatarios de su enseñanza para ser más eficaz.
- El aburrimiento, la renuncia y la desilusión son tres peligros que se pueden sortear con estrategias motivacionales de naturaleza emocional, además de las clásicas cognitivas.
- A mayor motivación, mejores resultados de aprendizaje. Aquella depende de la autorregulación, el apoyo y la complementariedad de una enseñanza que atienda la competencia, la autonomía y la socialización del discente.
- Las tareas de estudio han de ser graduales en dificultad, de menos a más, y muy variadas, para permitir avanzar con autoconfianza, ilusión y disponibilidad emocional para realizar un esfuerzo mental importante.

c) Apoyo a la autonomía del alumno y provisión de estructura por parte del profesorado

Patzak & Zhang (2025) han realizado un estudio muy ambicioso y esclarecedor sobre los efectos positivos que poseen en el aprendizaje el apoyo a la autonomía de los alumnos y la provisión por el profesorado de estructuras (explicación y análisis de contenidos organizados que se pretenden dominar). La conclusión que alcanzan en su estudio es que el apoyo a la autonomía en el aprendizaje y a la estructura (entendiendo por tal la descripción sistematizada, detallada y ejemplificada de conceptos objeto de estudio) de los alumnos por parte del profesorado aumentaron la motivación, el compromiso y la satisfacción de las necesidades cognitivas de los estudiantes.

Por otro lado, pudieron observar que los docentes que facilitan la autonomía y el acceso a una sistematización de los contenidos de los alumnos están más motivados para enseñar y se sienten más realizados y felices en su desempeño profesional. De modo que concluyen que la combinación del apoyo a la autonomía de los alumnos y de la alimentación de la estructura contribuye claramente al crecimiento razonable de los estudiantes y los maestros.

Como ya vimos en el apartado anterior, según la teoría de la autodeterminación de Ryan & Deci (2000 2017) los seres humanos nos esforzamos por satisfacer nuestras necesidades psicológicas internas de autonomía –poder hacer por uno mismo–, competencia –habilidad para realizar acciones necesarias para la vida– y relación –desenvolverse eficientemente en la vida social–. Muchos estudios a lo largo de las últimas décadas han demostrado los beneficios del apoyo de los profesores

a las necesidades psicológicas de los estudiantes para aumentar su motivación, su bienestar emocional, su esfuerzo y su compromiso. También repercute directamente en el bienestar emocional y profesional de los profesores.

En términos generales, la motivación se desarrolla, cambia e influye en el comportamiento; en concreto, provoca que las recompensas extrínsecas pasen a motivaciones intrínsecas. Este proceso, crucial, es conocido como «internalización»; permite a las personas transformar los valores, reglas y normas externas en creencias y comportamientos personales, motivándolos a actuar firmemente porque estas actitudes se alinean con su propia personalidad. La motivación intrínseca consiste en participar en una actividad por su propio disfrute o interés; es la forma óptima de motivación. Esta se incrementa rápidamente si existe el apoyo a las necesidades psicológicas de autonomía y competencia de los estudiantes. En esta dinámica, el papel de los docentes es crucial.

La autonomía, primera necesidad emocional de un individuo, también afecta a los estudiantes. Cristaliza en la necesidad de autorregulación y sentido íntimo de la propiedad sobre las propias experiencias y acciones. Los estudiantes autónomos trabajan por alcanzar sus objetivos con firmeza y perseverancia, pues aquellos están alineados con sus intereses. Se aprecia que en el alumno no solo hay un interés académico, sino que lo acompaña otro de índole personal, de satisfacción por el logro.

El apoyo del profesor a esta autonomía se refleja en el enfoque instructivo y el tono empático en su desenvolvimiento profesional. Este ha de esforzarse por comprender y nutrir los intereses, las preferencias y el bienestar emocional de los estudiantes, creando un entorno de motivación. De este modo, los estudiantes participan de forma voluntaria y significativa en las actividades del aula.

Es una evidencia que un docente participativo es aquel que: (i) entabla conversaciones con los estudiantes para comprender sus intereses; (ii) los invita a aportar opiniones o ideas; (iii) ofrece opciones de participación; y (iv) flexibiliza el ritmo de aprendizaje. En este camino, ofrecer actividades atractivas, validando las emociones y perspectivas de los alumnos es una herramienta esencial. También lo es ofrecer explicaciones claras y significativas sobre la materia. Evidentemente, no es un camino fácil, rápido, ni cómodo.

La competencia es la segunda necesidad básica emocional de un individuo; entendemos por tal el sentirse capaz y eficaz para caminar por las áreas importantes de la vida. El profesorado desempeña un papel crucial en el fomento del sentido de la competencia de los estudiantes. Aquel proporciona estructura (sistema coherente de contenidos y su asimilación):

- Adaptando las tareas académicas a las habilidades en desarrollo de los estudiantes.

- Ofreciendo y dando retroalimentación procesable para ayudarlos a sentirse competentes para participar en actividades del aula.
- Proporcionando instrucción (descripción clara y ordenada de los saberes) en combinación con la orientación y las aclaraciones necesarias.
- Guiando y asistiendo al alumno para dar los pasos clave en el aprendizaje.
- Siendo accesible y estando disponible para aclarar dudas.
- Reflexionando constructivamente sobre los errores de los estudiantes para identificar áreas de mejora y desarrollo de sus habilidades.
- No cayendo en el control absoluto de la dinámica docente, pues elimina el sentido de la competencia del alumno. El control presiona a los alumnos para que piensen, sientan y se comporten de una determinada manera, lo que no aporta beneficios. En general, el control elevado crea estrés, motivación controlada y miedo al fracaso en el alumno.

Con todo, hay que admitir que combinar en una misma dinámica de aprendizaje el apoyo a la autonomía del alumno y la provisión de estructura conceptual en el aula es un asunto polémico y no resuelto. Los peligros a que se enfrenta la comunidad educativa son la permisividad total o el control riguroso sobre los procesos de aprendizaje; sus consecuencias negativas son evidentes. Las investigaciones han demostrado que el grado de apoyo a la autonomía de los estudiantes depende de la edad, del contexto sociocultural (los profesores japoneses mostraron sus recelos sobre la aplicación de la autonomía, entendida al modo occidental, en la educación japonesa, Oga-Baldwin & Nakata 2015) y de la asignatura. Por otro lado, es evidente que un mismo alumno, según su grado de interés y objetivos, necesita más o menos apoyo a su autonomía en distintas asignaturas, o momentos del curso.

Las definiciones conceptuales o concreciones de actuación de apoyo a la autonomía del alumno por parte del docente son:

- Proporcionar a los estudiantes opciones y fundamentos explicativos distintos.
- Reconocer los sentimientos negativos, o mostrar empatía por los estudiantes que manifiestan emociones negativas.
- Ser receptivo a las iniciativas de los estudiantes, adoptando su perspectiva y considerando sus necesidades.
- Eliminar la agresividad, aumentar la paciencia y tratar con respeto al estudiante.

Las definiciones conceptuales o concreciones de actuación de apoyo que definen la provisión de estructura al alumno son:

- Proporcionar orientación académica y personal, junto con la retroalimentación informativa.

- Monitorizar el aprendizaje bajo una perspectiva de aliento y ánimo en los avances.
- Proporcionar estrategias de aprendizaje que incluyan flexibilidad y adaptación de la instrucción y los materiales al nivel de capacidad de los estudiantes.
- Proporcionar y aclarar las expectativas. Reglas y expectativas claras y consistentes; se incluye la explicación de las consecuencias de romper las reglas.
- Comportarse de manera coherente en las decisiones de enseñanza-aprendizaje.

Del conjunto de los muchos estudios realizados hasta el momento, Patzak & Zhang deducen que el apoyo a la autonomía y la estructura se refuerzan mutuamente. La percepción de los profesores es que ambos conceptos oscilan entre la creencia de que ambos son dos constructos independientes, pero positivamente relacionados, o constituyen un único constructo.

Sea de ello lo que fuere, Patzak & Rong Zhang (2025: s/p) pueden concluir:

These findings highlight the unique contributions of each construct and emphasize the importance of integrating both in the classroom to optimize student learning experiences. Our findings suggest blending autonomy support and the provision of structure in the classroom for optimal student learning. We recommend providing structure in an autonomy-supportive way. For example, teachers can offer students choices (autonomy support) and provide an explanatory rationale for doing so (provision of structure). A combination of both teaching strategies allows students to engage with activities they judge meaningful and make progress toward their goals. Our findings underscore the importance of disentangling definitions of autonomy support and structure to ensure the validity and generalizability of findings. Empirical evidence suggests blending autonomy support and provision of structure in the classroom enhances student learning and teacher well-being. We recommend collaboration between researchers and educational practitioners to overcome misconceptions about the provision of structure and facilitate meaningful transfer into practice to optimize the learning experience.

En efecto, la eficacia y bienestar de la comunidad educativa se eleva significativamente cuando el docente encuentra un equilibrio entre el fomento de la autonomía del alumno y la necesidad de que este aprenda contenidos.

- d) La importancia de las emociones (de naturaleza dinámica) en el aprendizaje de un idioma

El examen de las emociones en situaciones de uso del aprendizaje de una lengua es difícil y no está suficientemente desarrollado; en general, se miden las emociones

en sus puntos inicial y final, sin atender las fluctuaciones intermedias. Wang & Ganushchak & Welie & Van Steensel (2024) destacan su alta importancia en los resultados de aprendizaje y la adquisición de las competencias. Parten de la base de que el lenguaje se conceptualiza como un sistema dinámico e interconectado. Basándose en la teoría de sistemas dinámicos complejos (CDST, por sus siglas en inglés; también conocido como «efecto mariposa»), proponen una interpretación novedosa sobre cómo captar los comportamientos emocionales y lingüísticos desde una perspectiva dinámica para la mejora del aprendizaje de una segunda lengua.

Las emociones desempeñan un rol fundamental en todos los aspectos del proceso de adquisición de una segunda lengua (SLA, por sus siglas en inglés). Van desde las connotaciones subjetivas en el aprendizaje de una palabra, como «dolor», o «esperanza», hasta la participación en debates grupales; aquí, el estudiante puede experimentar una sensación de placer cuando ha empleado una expresión ajustada a lo que desea decir, o de ansiedad, cuando no logra recordar la frase que ya conocía.

Las investigaciones de la segunda mitad del s. xx se centraban en la indagación sobre emociones negativas, como la ansiedad; concretamente esta, sus causas y consecuencias, fue el foco de muchas investigaciones. Wang y sus colegas proponen analizar este asunto a través de una lente dinámica para capturar y estudiar las emociones fluctuantes de los estudiantes en la adquisición de una segunda lengua.

Existen tres emociones críticas en el aprendizaje de un idioma: la ansiedad, el aburrimiento (ambas con efectos negativos) y el disfrute (con efectos positivos). Afectan sustancialmente a los resultados y al nivel de compromiso de los estudiantes en el estudio de un segundo idioma.

Para empezar, es necesario reconocer que las emociones están influidas directamente por muchos y variados factores, como son: los rasgos individuales de los estudiantes (autoconcepto, grado de autonomía personal, procedencia de una cultura colectivista o individualista); los factores socioeconómicos y culturales del entorno del aula; la naturaleza de las tareas de aprendizaje; y el apoyo y el comportamiento de los profesores.

Por su lado, las emociones positivas están afectadas por elementos como: las relaciones sólidas de apoyo entre profesores y alumnos; las actividades interactivas en el aula; y una dificultad de tarea bien adaptada.

Finalmente, las emociones negativas están condicionadas por aspectos como: actitudes poco solidarias de los profesores; tareas repetitivas; y la falta de estímulo.

Las variables cognitivas, sociales, emocionales y ambientales que coexisten con las conductas lingüísticas afectan a estas constantemente. Por otro lado, se hace evidente que las fluctuaciones en las experiencias emocionales que ocurren dentro de un solo evento comunicativo son rápidas. Obviamente, a lo largo de períodos largos y prolongados los cambios emocionales en los alumnos también son acusados.

Es cierto que una trayectoria de aprendizaje de una lengua está acompañada e influida por factores emocionales, psicológicos y cognitivos, muchas veces imprevisibles. Son factores dinámicos que crean una compleja red a la que hay que atender si deseamos tener éxito en la enseñanza de una segunda lengua.

El método idiodinámico desarrollado por Wang y sus colegas (2024) se basa en que existen dos niveles emocionales, micro y macro. En el nivel micro se capta la experiencia subjetiva de los sentimientos y las respuestas fisiológicas que los acompañan. Por ejemplo, la ansiedad aumenta la frecuencia cardíaca, o disminuye la fluidez en la expresión oral.

Wang y sus colegas pueden concluir (2024: s/p):

In exploring the dynamic interplay of emotions and language in SLA context, this article has highlighted the importance of understanding emotions as fluid experiences that evolve over time. By adopting a dynamic perspective and proposing innovative methodologies and analytical techniques, we aim to capture the temporal fluctuations of emotions and their impact on language learning. In doing so, we hope to enhance future language education strategies, making them more personalized and adaptive, while also rendering the learning trajectory more predictable. As we move forward, it is crucial to address the ethical considerations and methodological challenges associated with this research to ensure that the insights gained are applied responsibly and effectively, ultimately contributing to more effective language learning experiences and outcomes.

En base a las indagaciones de Wang *et al.* (2024), se puede concluir que las futuras estrategias de enseñanza de idiomas:

- deberían ser más individualizadas y adaptativas, y
- convendría que prestaran más atención a la disminución de la ansiedad y el aburrimiento de los alumnos y la potenciación del disfrute en el aprendizaje.

Nótese que, afortunadamente, los beneficios obtenidos en la enseñanza y aprendizaje con una visión más atenta a las emociones y cierta empatía, son directamente compartidos por docente y discente, lo que es muy positivo.

3. CONCLUSIÓN

La enseñanza-aprendizaje de una L2 no puede basarse solo en aproximaciones lingüísticas, gramaticalistas, conceptuales o parcializadas en un área de conocimiento científico. Las perspectivas cognitivas aquí esbozadas señalan claramente que la eficacia pedagógica se alcanza cuando se tiene en cuenta la cuestión nuclear de cómo y por qué aprendemos; los componentes cognitivos forman un conjunto

holístico aparentemente no del todo coherente, pero sí razonablemente funcional y productivo para el alumno.

En esta contribución, hemos intentado resaltar, con la ayuda de estudios muy recientes y sólidamente contruidos, la relevancia de las mentalidades (actitudes) lingüísticas y los resultados de aprendizaje en L2. Seguidamente, enfatizamos el cuidado que el docente debería mostrar manejando la carga cognitiva (esfuerzo requerido para la realización de una tarea de aprendizaje) que le asigna al alumno. Continuamos con una reflexión sobre la necesidad de un equilibrio entre el apoyo a la autonomía del alumno y provisión de estructura por parte del profesorado. Finalmente, incidimos en la importancia de las emociones (de naturaleza dinámica) en el aprendizaje de un idioma.

Estos aspectos conducen a una enseñanza-aprendizaje lo más individualizada posible, atenta a las mentalidades y culturas de origen de los estudiantes y con grandes dosis de flexibilidad y empatía por parte del profesor para que el alumno pueda avanzar conociendo y disfrutando del español L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

- BORREGO NIETO, Julio (dir.) (2013): *Gramática de referencia para la enseñanza del español. La combinación de oraciones*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
DLE: véase RAE 2014.
- ELAHI SHIRVAN, Majid & SAEEDI ROBAT, Esmacel & ALAMER, Abdullah *et al.* (2024). «A Multilevel Meta-analysis of Language Mindsets and Language Learning Outcomes in Second Language Acquisition Research», en *Educ Psychol Rev* 36/15. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09849-2>
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (1988): *Español: curso de perfeccionamiento*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (1993): *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*, Madrid, Santillana.
- GRUND, Axel & FRIES, Stefan & NÜCKLES, Matthias *et al.* (2024). «When is Learning “Effortful”? Scrutinizing the Concept of Mental Effort in Cognitively Oriented Research from a Motivational Perspective», en *Educational Psychology Review* 36/11. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09852-7>
- INSTITUTO CERVANTES: véase *PCIC* (1997-2025).
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas extranjeras*. Madrid.

¹ Todas las obras en línea han sido consultadas de enero a junio de 2025.

- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2004): «Aportaciones de las ciencias cognitivas», en Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid. SGEL, 69-8.
- LOU, Nigel M. & NOELS, Kimberly A. (2023): «“Your english is good for an immigrant”: Examining mixed effects of mindset messages on perceived linguistic potential of and blame attributions towards ESL migrants», en *Journal of Language and Social Psychology*, 42(3), 300-323. <https://doi.org/10.1177/0261927x231153949>
- OGA-BALDWIN, William L. Q. & NAKATA, Yoshiyuki (2015): «Structure also supports autonomy: Measuring and defining autonomy? Supportive teaching in Japanese elementary foreign language classes», en *Japanese Psychological Research* 57/3, 167-179. <https://doi.org/10.1111/jpr.12077>
- PATZAK, Alexandra & ZHANG, Xiaorong (2025): «Blending Teacher Autonomy Support and Provision of Structure in the Classroom for Optimal Motivation: A Systematic Review and Meta-Analysis», en *Educational Psychology Review* 37/17. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09994-2>.
- PCIC: *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes (1997-2025), Madrid, IC. DOI: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- RAE (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea, 2024]. <<https://dle.rae.es>>
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000): «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being», en *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, New York, Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús & SANTOS GARGALLO, Isabel (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Alcobendas (Madrid), SGEL.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier & FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid. Arco/Libros-La Muralla.
- WANG, Peng & GANUSHCHAK, Lesya & WELIE, Camille & VAN STEENSEL, Roel (2024): «The Dynamic Nature of Emotions in Language Learning Context: Theory, Method, and Analysis», en *Educational Psychology Review* 36/105. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09946-2>

