



**ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA
EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL: LA VISIÓN DEL
PROFESORADO Y ALUMNADO DE
HISPANIA, ESCUELA DE ESPAÑOL**

Trabajo Final de Máster

Autor: Javier Hernández Martínez

Tutor: D. Salvador Viciano Caballero

Ámbito temático: Intervención psicoeducativa en el aula

Enero, 2024

Máster Universitario en Psicopedagogía

RESUMEN:

La dimensión afectiva forma parte de nuestra vida y aparece en muchos de los ámbitos de esta. La neurociencia le otorga una especial importancia en relación con el aprendizaje, ya que esta no se puede desligar de la cognición si se quieren lograr aprendizajes significativos, sobre todo en el campo de las lenguas extranjeras, donde la motivación, la ansiedad, los estilos de aprendizaje, las actitudes o la autoestima tienen un papel fundamental. Por ello, esta investigación de carácter descriptivo busca conocer la importancia que el profesorado y el alumnado de Hispania, escuela de español, otorgan a esta dimensión afectiva, así como descubrir aquellas estrategias que son más y menos útiles. Asimismo, también se realiza una comparación de resultados entre la variable de género. Para ello, se administra un cuestionario mixto al profesorado (28 participantes) y otro al alumnado (92 participantes: 59 mujeres y 33 hombres). Los resultados muestran que ambos grupos dan una gran importancia a la dimensión afectiva, siendo la motivación y las actitudes los elementos más importantes, y los diferentes estilos de aprendizaje los menos. En relación con las estrategias, hay coincidencias en muchos de los elementos. En cuanto al género, los resultados del género masculino son ligeramente superiores en todos los elementos, y ambos coinciden en que el más importante es la motivación y el menos importante los estilos de aprendizaje. Asimismo, ambos grupos también coinciden en la estrategia más útil para los bloques de motivación, ansiedad y actitudes, y en la menos útil para el bloque de autoestima/autoconcepto. Con ello, los resultados obtenidos evidencian la gran importancia que el profesorado y el alumnado de esta escuela dan a la dimensión afectiva a la hora de enseñar y aprender el español como lengua extranjera.

Palabras clave: Dimensión afectiva, motivación, ansiedad, estilos de aprendizaje, actitudes, autoestima, enseñanza de lenguas, ELE, género.

RESUM:

La dimensió afectiva forma part de la nostra vida i apareix en molts dels àmbits d'aquesta. La neurociència li atorga una especial importància en relació amb l'aprenentatge, ja que aquesta no es pot deslligar de la cognició si es volen aconseguir aprenentatges significatius, sobretot en el camp de les llengües estrangeres, on la motivació, l'ansietat, els estils d'aprenentatge, les actituds o l'autoestima tenen un paper fonamental. Per això, aquesta recerca de caràcter descriptiu busca conèixer la importància que el professorat i l'alumnat d'Hispania, escola d'espanyol, atorguen a aquesta dimensió afectiva, així com descobrir aquelles estratègies que són més i menys útils. Així mateix, també es realitza una comparació de resultats entre la variable de gènere. Per a això, s'administra un qüestionari mixt al professorat (28 participants) i un altre a l'alumnat (92 participants: 59 dones i 33 homes). Els resultats mostren que tots dos grups donen una gran importància a la dimensió afectiva, sent la motivació i les actituds els elements més importants, i els diferents estils d'aprenentatge els menys. En relació amb les estratègies, hi ha coincidències en molts dels elements. Quant al gènere, els resultats del gènere masculí són lleugerament superiors en tots els elements, i tots dos coincideixen que el més important és la motivació i el menys important els estils d'aprenentatge. Així mateix, tots dos grups també coincideixen en l'estratègia més útil per als blocs de motivació, ansietat i actituds, i en la menys útil per al bloc d'autoestima/autoconcepte. Amb això, els resultats obtinguts evidencien la gran importància que el professorat i l'alumnat d'aquesta escola donen a la dimensió afectiva a l'hora d'ensenyar i aprendre l'espanyol com a llengua estrangera.

Paraules clau: Dimensió afectiva, motivació, ansietat, estils d'aprenentatge, actituds, autoestima, ensenyament de llengües, ELA, gènere.

ABSTRACT:

The affective dimension is part of our lives and appears in many areas of our lives. Neuroscience gives it special importance in relation to learning, since it cannot be separated from cognition if we want to achieve meaningful learning, especially in the field of foreign languages, where motivation, anxiety, learning styles, attitudes and self-esteem play a fundamental role. For this reason, this descriptive research aims to find out the importance that teachers and students at Hispania, a Spanish language school, attach to this affective dimension, as well as to discover those strategies that are most and least useful. Likewise, a comparison of results between the gender variable is also carried out. For this purpose, a mixed questionnaire was administered to teachers (28 participants) and to students (92 participants: 59 women and 33 men). The results show that both groups give great importance to the affective dimension, with motivation and attitudes being the most important elements, and the different learning styles the least important. In relation to strategies, there is agreement on many of the elements. In terms of gender, the results of the male gender are slightly higher in all the elements, and both agree that motivation is the most important and learning styles the least important. Both groups also agree on the most useful strategy for the motivation, anxiety, and attitude blocks, and the least useful for the self-esteem/self-concept block. Thus, the results obtained show the great importance that the teachers and students of this school give to the affective dimension when teaching and learning Spanish as a foreign language.

Key words: Affective dimension, motivation, anxiety, learning styles, attitudes, self-esteem, language teaching, ELE, gender.

AGRADECIMIENTOS:

A mis padres, por estar siempre en las buenas y en las malas.

A Andrea RS, por apoyarme de manera incondicional venga lo que venga, por ser una persona tan fuerte y saber ser amiga, hermana... te quiero.

A Salvador, por su implicación y por el gran trabajo que ha realizado como tutor de este trabajo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	2
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	3
3.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	4
4. MARCO NORMATIVO.....	5
5. MARCO TEÓRICO	7
5.1. LA DIMENSIÓN AFECTIVA: DEFINICIONES Y SOCIEDAD.....	7
5.1.1. <i>Marco semántico</i>	7
5.1.2. <i>Sociedad y emociones</i>	8
5.2. LAS EMOCIONES Y EL APRENDIZAJE	9
5.2.1. <i>Su importancia desde la neurociencia</i>	9
5.2.2. <i>La dimensión afectiva y los aprendizajes significativos</i>	10
5.3. LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL APRENDIZAJE DE ELE	10
5.3.1. <i>Principales factores individuales alterables en el aprendizaje de ELE</i>	
11	
5.3.1.1. La motivación.....	11
5.3.1.2. El autoconcepto y la autoestima.....	12
5.3.1.3. Ansiedad	13
5.3.1.4. Actitudes y creencias.....	13
5.3.1.5. Los estilos de aprendizaje.....	14
5.4. LA COMPETENCIA AFECTIVA EN EL PROFESORADO DE ELE.....	15
5.4.1. <i>El papel afectivo del docente en el aula de ELE</i>	15
5.4.2. <i>Estrategias docentes para el tratamiento de los factores derivados de la dimensión afectiva en sus lecciones</i>	15
5.5. APORTACIONES A LA SOCIEDAD Y A LA ÉTICA PROFESIONAL	17
6. MARCO METODOLÓGICO	19
6.1. NATURALEZA DEL ESTUDIO	19
6.2. CONTEXTO DE LA RECOGIDA DE DATOS Y MUESTRA.....	19
6.3. ESTRATEGIA E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS	21
6.4. PLANIFICACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO.....	24

7. ESTRATEGIA DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	25
7.1. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS	25
7.2. LA ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS	25
7.3. RESULTADOS EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS.....	29
7.3.1. Resultados en relación con el objetivo 1	29
7.3.2. Resultados en relación con el objetivo 2	34
7.3.3. Resultados en relación con el objetivo 3	37
7.3.3.1. Resultados en relación con el género.....	38
7.3.3.2. Resultados en relación con la edad	41
7.3.4. Resultados en relación con el objetivo 4	42
7.3.4.1. Resultados del alumnado	42
7.3.4.2. Resultados del profesorado	45
8. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	49
8.1. CONCLUSIONES	49
8.2. LIMITACIONES, SUGERENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	52
8.3. PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	54
9. BIBLIOGRAFÍA	55
10. ANEXOS	61

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1	21
TABLA 2	21
TABLA 3	22
TABLA 4	24
TABLA 5	30
TABLA 6	31
TABLA 7	31
TABLA 8	32
TABLA 9	33
TABLA 10	34
TABLA 11	35
TABLA 12	35
TABLA 13	36
TABLA 14	37
TABLA 15	40
TABLA 16	40
TABLA 17	41
TABLA 18	41
TABLA 19	43
TABLA 20	43
TABLA 21	44
TABLA 22	45
TABLA 23	46
TABLA 24	46
TABLA 25	47
TABLA 26	48

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1	26
ILUSTRACIÓN 2	26
ILUSTRACIÓN 3	27
ILUSTRACIÓN 4	27
ILUSTRACIÓN 5	28
ILUSTRACIÓN 6	28
ILUSTRACIÓN 7	29

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	33
GRÁFICO 2	37
GRÁFICO 3	38
GRÁFICO 4	39
GRÁFICO 5	42

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	61
ANEXO 2	65
ANEXO 3	69
ANEXO 4	70
ANEXO 5	71
ANEXO 6	72
ANEXO 7	73
ANEXO 8	74
ANEXO 9	75

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido estudiado durante muchos años partiendo de un enfoque conductista (Pizarro y Josephy, 2010).

Con el paso de los años, la manera de abordar el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras ha ido renovándose y centrándose en los aspectos cognitivos, para acabar profundizando en los aspectos afectivos (Pizarro y Josephy, 2010), siendo la conexión de estos últimos con los contenidos fundamental (Grazia, 2020) si se quiere alcanzar el éxito en el aprendizaje de lenguas (Vieco, 2019).

Esta idea de dar importancia al ámbito afectivo viene corroborada por Stevick (1980, pág. 4), el cual afirma que: “El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede *dentro de* y *entre* las personas en el aula”.

Cuando este autor habla del concepto “dentro de” hace referencia a elementos tales como la autoestima, motivación..., mientras que el “entre” se refiere a las interacciones que se producen en el aula entre estudiantes, y profesor-estudiante (Arnold, 2015).

Por lo tanto, no solo es importante la parte cognitiva a la hora de aprender una lengua, ya que la dimensión afectiva también juega un gran papel en el aprendizaje del español como lengua extranjera, y debe tenerse en cuenta para que el alumnado alcance el éxito en el aprendizaje.

Esta investigación se encuentra contextualizada en el ámbito de la educación no formal, y busca conocer la percepción que tiene el alumnado y el profesorado de “Hispania, Escuela de español” sobre la dimensión afectiva en la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera, así como conocer qué estrategias priorizan para dar respuesta a los elementos de esta dimensión, y cuáles aportan ellos y ellas.

Para ello, se recogieron los datos mediante dos cuestionarios con preguntas de tipo cuantitativo (escala Likert y selección múltiple de respuestas) y de tipo cualitativo (preguntas de respuesta abierta), buscando recoger la mayor cantidad posible de información sobre este fenómeno.

En este estudio, la muestra estuvo conformada por dos grupos de personas diferentes. Por un lado, un grupo de 28 profesores y profesoras de esta escuela. Por otro lado, un grupo de 92 estudiantes, de los cuales 33 fueron hombres y 59 fueron mujeres.

Para la clasificación y el análisis de los resultados, se realizó una cuantificación estadística de los cuestionarios cuantitativos mediante el cálculo de los promedios, desviaciones típicas, y cuantificación y porcentaje de elecciones de cada respuesta, y una posterior comparación de estos, mientras que las respuestas cualitativas fueron categorizadas mediante etiquetas.

2. JUSTIFICACIÓN

La justificación del porqué se ha decidido estudiar este problema viene dada por la respuesta a las diferentes preguntas que aparecen planteadas en Rodríguez-Gómez (2019).

En primer lugar, la investigación de un problema concreto viene dada por la necesidad de darle una respuesta (Rodríguez-Gómez, 2019).

Nos encontramos delante de un problema real, con el cual convivo cada día en mi trabajo como profesor de ELE, por la cual cosa la resolución del mismo tiene un importante peso en mi ámbito laboral.

En segundo lugar, nos encontramos delante de un problema que podemos investigar con facilidad gracias a mi situación concreta, en este caso el ser profesor en el centro, y que trata un tema de actualidad como es la dimensión afectiva en la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Este tema ha sido estudiado en otras investigaciones como Arnold (2015, 2017, 2019), Dosal (2013) o Suárez (2015), entre otros.

El problema de esta investigación se encuentra relacionado con esta dimensión afectiva. Asimismo, hay que tener en cuenta que esta es un factor clave cuando hablamos del aprendizaje de lenguas extranjeras (Iglesias Casal, 2016).

En tercer lugar, nos encontramos delante de un problema relevante e interesante, tanto para el funcionamiento de mi escuela como para aquellas otras que se relacionan con el mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Nos encontramos delante de un problema relevante, ya que el aprendizaje de las lenguas extranjeras ha sido estudiado por muchos autores (Benito 2014; Bergfelt, 2008; Dosal, 2013; Mendoza, 2021; Parra, 2014; Pazó, 2014; Sánchez, 2022; Tejedor, 2013, entre otros), aunque especialmente Arnold (2015, 2017, 2019), profesora de lenguas extranjeras muy referenciada en este estudio.

En cuarto lugar, parto de un interés personal, debido a que he observado en mis propias clases que aquellos y aquellas estudiantes que muestran un mayor control y capacidad de regulación emocional, que sienten menos ansiedad o que tienen una actitud más positiva, suelen aprender de una forma más eficiente.

Estos factores que hemos mencionado, podrían ser entendidos como negativos o positivos para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Esto se encuentra relacionado con aquello que se ha planteado en muchas investigaciones, y que corrobora Grazia (2020) la cual afirma que los factores negativos (ansiedad, miedo, desmotivación) pueden suponer un obstáculo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Por lo tanto, esta investigación puede aportar grandes datos tanto a nivel académico como laboral, dentro del contexto de la educación no formal en el que se enmarca, ya que permitirá saber la visión del estudiantado y profesorado de esta escuela, y con ello poder elaborar una respuesta para mejorar la calidad de las clases en el aspecto afectivo.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación se lleva a cabo en un centro de enseñanza no reglada llamado "Hispania, Escuela de español", dirigido al aprendizaje del español como lengua extranjera (también conocido como ELE) y parte de un problema real.

Se ha detectado a lo largo de los últimos meses y de los diferentes niveles en los que se imparten clases (desde A1 hasta C2) que muchos estudiantes muestran bastantes inseguridades a la hora de participar en las lecciones impartidas en el centro.

Además, este tipo de actitudes y situaciones se dan en todos los niveles y en muchos de los y las estudiantes de todas las nacionalidades diferentes, independientemente de cuál sea su lengua materna.

Asimismo, se han recogido comentarios por parte del estudiantado, los cuales en muchas ocasiones afirman llegar a sentir ansiedad, inseguridad, desmotivación, etc., a la hora de aprender a lo largo de las clases, y que, desde su punto de vista, no todos los y las docentes de la escuela saben dar respuesta a este tipo de situaciones, lo que les hace "volverse invisibles" en el aula si no se les da una respuesta acorde y se les tiene en cuenta.

Este problema puede venir dado porque no se da la suficiente importancia a la dimensión afectiva durante el transcurso de las lecciones. Los factores afectivos son tan importantes como los cognitivos, y es necesario tener a ambos en cuenta para lograr el éxito en el aprendizaje (Sánchez, 2022).

Asimismo, la importancia de este problema también recae en que los docentes sean capaces de conocer y detectar los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera (Bergfelt, 2008). En este caso, lo mismo podríamos decir de los discentes.

Esta situación es la que motiva esta investigación, ya que se puede encontrar en el alumnado y también el profesorado los datos que permitan responder a la siguiente **pregunta de investigación**:

¿En qué medida, el profesorado y alumnado de la academia Hispania, tienen en cuenta la dimensión afectiva como elemento de los procesos de enseñanza y el aprendizaje del español?

3.1. Contextualización

Esta investigación está planteada dentro del ámbito de la educación no formal. Dentro de este ámbito se busca dar una respuesta al problema planteado, la cual permita facilitar el "desarrollo personal" del que habla Badia (2021).

Es por ello por lo que se busca recoger unos datos con el objetivo de realizar un análisis y saber si hay un problema real en el que la escuela deba actuar y buscar una solución.

Este trabajo podría incluirse dentro de los ámbitos de "educación y lenguaje emocional" y "desarrollo profesional docente".

Asimismo, podría ser enmarcado en el primer ámbito debido a que el eje principal de la investigación es la dimensión afectiva durante las clases de ELE, y en el segundo porque también tiene en cuenta el papel del profesorado de esta escuela.

Por otro lado, este estudio está destinado a dos grupos de personas concretas: una parte del alumnado de la escuela “Hispania, Escuela de español”, y por otro lado un grupo de profesionales de la educación, en este caso y para ser más concreto, el profesorado que trabaja en este mismo centro.

Para contextualizar la escuela, esta se encuentra situada cerca de los “Jardines del Real o Viveros” de la ciudad de Valencia, y cuenta con un gran número de estudiantes de muchas nacionalidades diferentes (rusos, chinos, japoneses, canadienses, estadounidenses, etc.). Asimismo, cuenta con una amplia plantilla de profesores y profesionales.

3.2. Objetivos del estudio

Tras conocer el problema que se pretende investigar, y para dar respuesta a la pregunta de investigación anteriormente mencionada, se plantea el siguiente **objetivo general** para este trabajo:

O1. Establecer la importancia que el alumnado y profesorado de la academia Hispania le otorga a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español.

Este objetivo general involucra tanto al profesorado como al alumnado de esta escuela, y busca conocer la importancia otorgada por parte de estos al ámbito afectivo durante la enseñanza y el aprendizaje del español en sus clases.

Asimismo, para poder abordar de una manera más precisa este objetivo, se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

O1.1. Conocer la importancia que el alumnado le otorga a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español.

O1.2. Conocer la importancia que el profesorado le otorga a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español.

O1.3. Determinar si existe una diferencia entre los resultados obtenidos dependiendo de la edad y el género de los y las estudiantes.

O1.4. Indagar en las mejoras que introduciría el alumnado y el profesorado de esta escuela en relación con las actitudes del profesorado en la dimensión afectiva para desarrollar las lecciones.

Además, se parte de un planteamiento de objetivos mixtos: cualitativos y cuantitativos (Rodríguez-Gómez, 2019). La justificación del porqué se ha decidido escoger ambos tipos de objetivos viene dada porque se piensa que esta elección puede enriquecer los resultados obtenidos.

4. MARCO NORMATIVO

Antes de pasar al marco teórico en el cual se habla de la literatura especializada y relacionada con la presente investigación, es necesario conocer el marco normativo de referencia que sirve como guía para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

Cuando se habla del aprendizaje y la enseñanza de ELE, hay dos documentos que deben tenerse en cuenta debido a la gran importancia que tienen, ya que estos son los encargados de dar indicaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos documentos son, en primer lugar, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (también conocido como MCER) el cual fue creado por el Consejo de Europa (2002), y en segundo lugar, el plan curricular del Instituto Cervantes (2006) creado a partir del documento anterior.

Hay que tener en cuenta que el segundo documento parte del primero, por lo que se va a comentar el más importante de ambos para no caer en la repetición. Por ello, a continuación se pasa a realizar un pequeño análisis de la vinculación de este documento clave con la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

El *Capítulo 1* del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante MCER) creado por el Consejo de Europa (2002), nos habla de los fines y objetivos lingüísticos. En este capítulo se habla de la importancia de que aquellas personas que aprendan una nueva lengua reciban una formación integral, es decir, que no solamente se le dé importancia al aprendizaje lingüístico, sino también a otros aspectos tales como las habilidades sociales de la gente para utilizar esa lengua en diferentes contextos, el desarrollo de la autonomía por parte del aprendiente, el desarrollo del componente afectivo, etc.

Por lo tanto, podemos ver como el desarrollar la dimensión afectiva del alumnado durante el aprendizaje forma parte del marco normativo que propone el MCER. Es por ello, por lo que esta investigación busca entre sus objetivos conocer la importancia que el profesorado y el alumnado da a la dimensión afectiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el *Capítulo 2* también tiene una gran importancia, ya que afirma que las competencias generales del alumnado se componen de sus conocimientos, destrezas y su competencia existencial, siendo esta última la que está relacionada con el tema de esta investigación.

En relación con la competencia existencial, se comenta que esta es inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, ya que en ella tienen que ver las características individuales del individuo, así como los rasgos y actitudes que lo componen. Esto casa con lo que se comenta en esta investigación en relación con la dimensión afectiva del alumnado, así como con el objetivo que busca conocer las mejoras que introduciría tanto el alumnado como el profesorado para mejorar el trato de la dimensión afectiva en el aula.

Finalmente, llegamos al *Capítulo 5*, siendo este el más importante ya que habla de las competencias generales del alumnado, pero de forma más específica de la competencia existencial, la cual como hemos visto en el párrafo anterior, se relaciona directamente con el tema de este estudio.

El MCER afirma que el proceso comunicativo del alumnado no solamente se ve condicionado por aquello que sabe y la forma en la que sabe hacerlo, sino también por sus factores individuales, así como de otros elementos internos. Estos elementos internos son las actitudes, las motivaciones, los valores (éticos y morales) las creencias (ideológicas, religiosas, etc.), los diferentes estilos cognitivos y los factores de la personalidad (pesimismo, optimismo, actividad, pasividad, miedo, vergüenza, autoestima, etc.).

Como se puede observar, esta competencia está directamente relacionada con el tema principal que fundamenta esta investigación. Asimismo, este documento también les da una gran importancia a los factores actitudinales y de personalidad del alumnado.

En conclusión, la dimensión afectiva aparece reflejada (aunque no de forma literal) en el documento más importante a nivel normativo que regula el aprendizaje y la enseñanza de lenguas a nivel europeo.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. La dimensión afectiva: definiciones y sociedad

5.1.1. Marco semántico

Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza, y necesitamos relacionarnos con el resto de las personas para alcanzar nuestros objetivos (Macías, Andrade y González, 2020).

Estas interacciones se dan en un contexto, en el cual entran en juego diferentes elementos, y uno de los más importantes es la dimensión emocional o afectiva de los individuos (Rizo, 2015).

La literatura ofrece diferentes definiciones del concepto de dimensión afectiva, ya que no en todos los casos coinciden.

Autores como Calderón (2015, pág. 11) entienden el concepto de dimensión afectiva como “las emociones, pasiones, sentimientos y afectos”. Todos estos elementos están bastante relacionados y tienen muchas cosas en común, ya que se encuentran en el día a día de las personas y en todos los ámbitos de nuestras vidas, tales como el personal, el social, laboral, etc. Para García (2019), estas relaciones entre individuos tienen una gran importancia en muchos ámbitos de la vida.

Otros autores como la psicóloga Acevedo (2022) definen la dimensión afectiva como “un conjunto de posibilidades que tenemos los seres humanos para relacionarse consigo mismos, los demás y su entorno, partiendo del afecto, como el motor y energía del desarrollo humano”.

Además, Acevedo (2022) afirma que las vivencias afectivas se pueden encontrar en dos niveles de intensidad (emociones y sentimientos), siendo los primeros más efusivos y los segundos más débiles, pero mostrando de forma más certera la realidad interna del individuo.

Pero, si se habla desde una perspectiva relacionada con el aprendizaje del español como lengua extranjera, la cual se estudia en esta investigación, el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, explica diferentes puntos sobre la variable afectiva:

“El conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua, se ha clasificado tradicionalmente en dos variables: la cognitiva y la afectiva. La variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad”.

Esta explicación se encuentra mucho más en consonancia con la que se utiliza en esta investigación, así como con Gamboa (2014), el cual afirma que en esta dimensión afectiva también se incluyen otros elementos tales como creencias,

valores o las apreciaciones de las personas, y no solamente de emociones o sentimientos.

Por lo tanto, debe entenderse la dimensión afectiva como un conjunto de elementos tales como las actitudes, las emociones, etc., las cuales forman parte de la vida y las relaciones personales y que son vitales a nivel intra e interpersonal.

5.1.2. Sociedad y emociones

En el pasado, el mundo de las emociones fue visto como un freno para la razón humana, ya que despertaba en los individuos su animalidad y les hacía huir de la racionalización de la vida (García, 2019).

Esta visión ha ido desapareciendo con el paso de los años y ha habido un resurgimiento del interés por lo emocional como objeto de estudio (García, 2019).

Este proceso de socialización mencionado anteriormente por (Macías, Andrade y González, 2020) da un papel muy importante a la dimensión afectiva (Rizo, 2015), ya que hay que tener en cuenta que las emociones se encuadran entre lo social y lo biológico (Calderón, 2015).

Este proceso de comunicación e interacción es muy importante porque se encuentra con nosotros desde que nacemos, ya que las emociones tienen un peso crucial tanto para adquirir el lenguaje materno cuando somos pequeños, como para socializar cuando vamos creciendo (Calderón, 2017).

Y esto es debido a que para vivir en sociedad y conseguir una convivencia lo más humana posible, es necesario lograr un desarrollo integral del individuo mediante la formación de la dimensión afectiva, de los valores y de las competencias (Mendieta, 2021).

En esta línea, debe tenerse en cuenta que la dimensión afectiva es muy importante para lograr el bienestar en sociedad, ya que una mala gestión de esta puede acarrearle dificultades en su día a día (Acevedo, 2022).

Por lo tanto, para poder obtener ese bienestar, en este caso a nivel emocional, se debe aprender a gestionar las emociones, sentimientos, etc. Y es que, los diferentes elementos que conforman la dimensión afectiva pueden ser comprendidos, compartidos, expresados, etc., ya que forman parte del imaginario de todas las culturas (Calderón, 2015).

Cuando se habla de estos temas de gestión emocional y afectiva, uno de los conceptos más famosos que vienen a la mente es la “inteligencia emocional” de Goleman (1995).

Sin embargo, Mayer y Savoley (1997) aportan una visión más científica en su estudio, ya que hablan de cuatro dimensiones para poder obtener esta inteligencia mencionada por Goleman (1995) y por ello el bienestar del que se ha hablado anteriormente para poder vivir adecuadamente en sociedad.

Estas dimensiones son: la percepción y expresión emocional, la facilitación emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional (Mayer y Savoley, 1997).

En conclusión, es necesario entender que la dimensión afectiva y el mundo social van ligados, ya que uno depende del otro para un correcto desarrollo de socialización entre individuos. Además, es importante saber gestionar correctamente los elementos de esta dimensión para obtener el bienestar social.

5.2. Las emociones y el aprendizaje

5.2.1. Importancia desde la neurociencia

Recuerdo cuando era estudiante de máster en la Universidad de Valencia y un profesor de la asignatura relacionada con neurociencia preguntó: “¿Nos emocionamos porque recordamos o recordamos porque nos emocionamos?”.

Esta pregunta despertó una reflexión interna e hizo ver la gran importancia que había tenido el mundo afectivo en mi vida, y como mis experiencias pasadas también había afectado a recordar los mejores y peores momentos en la escuela y a lo largo de toda mi vida.

Respecto a este tipo de experiencias, Parra (2019) afirma que esto es una consecuencia de que las emociones se relacionen con las experiencias vividas y recordadas por las personas. Por lo tanto, es indudable que existe una relación entre lo cognitivo y lo emocional.

En pleno siglo XXI, el cerebro sigue siendo un misterio. A pesar de la gran información que se posee sobre el mismo, todavía quedan muchos interrogantes a la hora de conocer cómo funciona y cuáles son los límites de este. A pesar de esto, parece que hay algo claro: “Lo orgánico es fundamental cuando se aprende, pues se transforma el comportamiento debido a algún estímulo e indudablemente el cerebro sufre cambios cuando ocurren estos procesos”. (Ruíz, García y Martínez, 2016, pág. 234).

Pero, ¿por qué el cerebro es tan importante a la hora de entender cómo afectan las emociones al aprendizaje?

Se parte de la base de que las emociones se pueden localizar en diferentes zonas del cerebro, muchas de las cuales también forman parte del proceso de aprendizaje de las personas, tales como el córtex prefrontal, la amígdala, el hipocampo o el hipotálamo. (Cruz, 2017; Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018).

Y es que, la importancia de las emociones en el aprendizaje viene dada porque estas van ligadas a la cognición y operan de forma relacionada entre sí (Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018). Además, tener en cuenta estos elementos afectivos durante el aprendizaje intensifica la actividad de las redes neuronales y las conexiones sinápticas, lo que mejora el aprendizaje (Benavidez y Flores, 2019).

Por lo tanto, es necesario tener en cuenta que cuando se habla de aprendizaje, se habla de un proceso multifactorial que no puede desligarse de la cognición, lo emocional, la neurología y lo conductual (Ruíz, García y Martínez, 2016).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, si se quiere favorecer el aprendizaje o incluso la memoria, es necesario que el alumnado se emocione y que sientan algo diferente a lo que están acostumbrados, algo que les deje huella. Si se logra estimular emocionalmente el cerebro, este desarrollará una red de sinapsis que favorecerán el aprendizaje y la memoria (Parra, 2019).

5.2.2. La dimensión afectiva y los aprendizajes significativos

Tras lo revisado en el apartado anterior, queda claro que la dimensión afectiva es indispensable en los procesos de aprendizaje. Pero, ¿por qué se consigue aprender de forma tan eficiente cuando están presentes las emociones?

Para ello, se parte del concepto de “aprendizaje significativo” acuñado por Ausubel (1983). Este tipo de aprendizaje consiste en relacionar las estructuras cognitivas existentes con la nueva información que recibe el individuo, la cual cosa le permite aprenderlo de forma significativa y no mecánica (Ausubel, 1983).

Y es que, la dimensión afectiva tiene una gran importancia porque para lograr este tipo de aprendizaje, Díaz-Barriga y Hernández (2010) señalan que es muy importante que el alumnado relacione la información nueva con conocimientos y experiencias previas y que le sean familiares y que tengan actitud y motivación para aprender. Esta actitud y motivación por el aprendizaje, también forman parte de la dimensión estudiada.

Por lo tanto, con esto se confirma aquello dicho anteriormente: lo cognitivo y lo emocional deben ir ligados para conseguir el éxito (Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018). Y es que, si se tienen en cuenta las emociones, estas pueden transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que conocemos, llegando a generar un aprendizaje significativo en el alumnado (Rodríguez, 2016).

Por ello, la dimensión afectiva tiene un gran peso a la hora de aprender y de potenciar los aprendizajes de carácter significativo por parte de los discentes. En esta línea, autores como Westerhoff (2010) afirman que “el aprendizaje es un proceso emocional y un ambiente pobre en estímulos dificulta el aprendizaje” (pág. 36).

Finalmente, se debe tener en cuenta que el aprendizaje puede bloquearse por emociones negativas tales como la ansiedad, la furia o la depresión, ya que se desvía la atención y hace que el sujeto no se concentre, lo que acaba por paralizar la memoria activa y por lo tanto no hay una retención de la información (Casas, citado en Velásquez, Remolina y Calle, 2009).

5.3. La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE

Los estudios sobre la afectividad ganaron un gran peso durante los años setenta, donde algunos autores ya le entregaron un papel clave en el aprendizaje (Jelenek, 2020).

Fue Krashen (1982) quien le otorgó una mayor importancia a esta dimensión para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, presentando su teoría del filtro afectivo, donde se explicaba cómo el aprendizaje de estas venía condicionado por la variable afectiva de los aprendientes.

Por otro lado, cuando se habla de los factores que conforman esta dimensión, se encuentra la clasificación propuesta por Lorenzo Bergillos (citado en Jiménez, 2005, pág. 27) donde se distinguen 3 tipos de factores:

- *Los factores situacionales*: relacionados con el contexto de aprendizaje.
- *Los factores internos* del alumnado: relacionados con procesos cognitivos.
- *Factores individuales*, los cuales se desglosan en:
 - *Inalterables por el modo de instrucción* (edad, género o lengua materna): donde no influye la manera de aprender o enseñar.
 - *Alterables por el modo de instrucción* (actitudes, motivación, etc.).

Esta investigación se centra en los factores individuales. Respecto a los inalterables, en este estudio se pretende analizar las variables de género y edad. En la literatura especializada se le da bastante peso a la edad, pero referida a la facilidad o dificultad de aprender una lengua con teorías como la del período crítico de Lenneberg (1967), y no relacionadas con la dimensión afectiva de esta investigación.

Asimismo, tampoco se han encontrado estudios donde se relacione la variable género con la dimensión afectiva a la hora de aprender el español como lengua extranjera.

5.3.1. Principales factores individuales alterables en el aprendizaje de ELE

En este apartado se presentan aquellos factores principales de la dimensión afectiva relacionados con los factores individuales alterables. Para ello, se ha realizado un análisis de diferentes investigaciones relacionadas con la temática (Arnold, 2015, 2017; Jelenek, 2020; Mena, 2013; Manzanares y Guijarro, 2023; Stankovic, 2022; entre otros que se citan).

5.3.1.1. La motivación

El primer elemento a analizar de esta dimensión afectiva es la motivación, la cual es entendida en el contexto del aprendizaje de lenguas para Gardner (citado en Zenotz, 2012, pág. 75) como “el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo”.

Este elemento es uno de los aspectos más estudiados sobre la dimensión afectiva en la adquisición de segundas lenguas (Arnold, 2017).

Asimismo, tiene una evidente relación con el éxito del aprendizaje de las lenguas extranjeras (Arnold, 2015; Mena, 2013), y está considerado como uno de los factores más diferenciadores a la hora de comparar la adquisición de una segunda lengua entre diferentes individuos (Arnold y Foncubierta, 2019).

Cuando se habla de motivación, existen diferentes tipos de esta. La motivación extrínseca, donde las razones para aprender la lengua son exteriores al individuo: encontrar trabajo, acabar los estudios, etc., o intrínseca, donde las razones para aprender la lengua son de interés personal e interno, como, por ejemplo, hacerlo para sentirse realizado (Jelenek, 2020).

Para Jelenek (2020), ambos tipos son importantes, pero la motivación intrínseca tiene un peso mayor e influye más en el aprendizaje, ya que un estudiante guiado por este tipo de motivación favorecerá otros elementos importantes como la autoestima, la confianza, la seguridad, etc.

Otros autores como Guijarro y Marins de Andrade (2010) afirman que la motivación tiene una mayor importancia en aquellos contextos donde el sujeto que aprende la lengua no se encuentra en un contexto inmersivo, es decir, donde no hallan esta lengua fuera del aula.

5.3.1.2. El autoconcepto y la autoestima

Como estudiantes y docentes, la imagen que se tiene sobre nuestra persona, nuestros pensamientos y actitudes condicionan la manera de actuar, y con ello también el proceso de aprendizaje de forma positiva o negativa y nuestros logros (Mena, 2013).

Esta idea es conocida como autoconcepto, el cual es definido por Jelenek (2020, pág. 22) como “todas las percepciones y concepciones que tenemos de nosotros mismos y que producen nuestro sentimiento de identidad personal”.

Este elemento de la dimensión afectiva es vital ya que tiene una gran importancia tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, debido a que puede afectar al alumnado, haciéndole creer que son buenos, mediocres o malos, y al profesorado, al pensar que no saben cómo enseñar (Gracia, Sanlorien y Segué, 2017).

Autores como Manzanares y Guijarro (2023) afirman que a este elemento de la dimensión afectiva subyacen otros tres: la autoimagen, la autoestima y la autoeficacia.

La autoimagen es un concepto interno a la dimensión cognitiva del individuo (Benito, 2014), entendido como la valoración que presentamos nosotros mismos de una manera subjetiva sobre nuestro yo y que está muy relacionado con la autoestima (Manzanares y Guijarro, 2023).

El segundo elemento que conforma el autoconcepto es la autoestima. Para Jelenek (2020, pág. 22), la autoestima “es una opinión emocional y subjetiva de uno mismo, una autovaloración”.

Como se puede observar, los conceptos de autoestima y autoconcepto son dos conceptos con una definición muy parecida entre sí, pero Manzanares y Guijarro (2023) matizan que la diferencia principal es que la autoestima se valora la imagen propia que se proyecta al resto de la sociedad.

Se debe trabajar buscando una autoestima “sana” que haga al estudiantado sentirse mejor y más dispuesto al aprendizaje desde una visión positiva y realista, huyendo del egocentrismo (Arnold, 2017). El resultado de lo anteriormente mencionado trae como resultado un mejor rendimiento en el aula (Jelenek, 2020).

Finalmente, la autoeficacia puede entenderse según Parra (2014, pág. 31) como “la idea que sujeto respecto a lo que es capaz de hacer bien y aquellos sentimientos o estados emocionales que experimenta por el hecho de pensar que es autocompetente” (o que no lo es).

5.3.1.3. Ansiedad

La ansiedad es un elemento muy típico en los contextos del aprendizaje de nuevas lenguas, y es uno de los principales factores que obstaculizan el aprendizaje (Jelenek, 2020). Es muy importante tenerla en cuenta ya que puede condicionar seriamente los logros que el alumnado pueda conseguir en el aula (Mena, 2013).

Desde una visión del aprendizaje de lenguas, la ansiedad es entendida por MacIntyre y Gardner (citados en Manzanares y Guijarro, 2023, pág. 8), como “el sentimiento de tensión y aprensión experimentado por los aprendientes, especialmente en la adquisición de segundas lenguas, en tareas conversacionales o auditivas”.

Para Arnold y Brown (2000), la ansiedad está relacionada con los sentimientos negativos de frustración, inseguridad, miedo y tensión.

A nivel científico, está demostrado que altos niveles de ansiedad repercuten en la memoria, debido a que limita las capacidades del alumnado durante el proceso de aprendizaje (Mena, 2013).

Como respuesta a esto, Arnold (2017) subraya la importancia de buscar maneras de minimizar la ansiedad en el aula, ya que es un enemigo del aprendizaje. Para ello, el profesor puede actuar de dos formas: eliminar aquello que la cause u ofrecer al alumnado la capacidad de enfrentarse a ella.

Por otra parte, es curioso que, aunque la ansiedad suele enmarcarse como un concepto negativo, Rosselló (2016) afirma que una pequeña dosis de ansiedad puede resultar muy positiva y beneficiosa en el aprendizaje, ya que hace que el alumnado se mantenga alerta.

5.3.1.4. Actitudes y creencias

Desde una perspectiva educativa, Mena (2013, pág. 24) define la actitud como “la disposición psicológica que tiene el aprendiente ante el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Y es que, cuando se habla de actitudes en el contexto de la enseñanza de ELE, se hace referencia a esa disposición hacia la lengua, las personas que la hablan, el valor que le damos a aprenderla, etc. (Arnold, 2017).

Las actitudes son uno de los factores de la dimensión afectiva que más importancia tienen (Jelenek, 2020; Mena2013), ya que existe una correlación entre actitudes positivas que los aprendientes desarrollan hacia aquellos hablantes de la lengua meta, la propia cultura de esa sociedad, etc., y la consecución del éxito en el aprendizaje de esa lengua (Mena, 2013).

Asimismo, Mena (2013) también afirma que las actitudes son muy importantes en el profesorado, ya que influyen en su labor de enseñanza, y, por lo tanto, en el aprendizaje.

Y es que, el profesorado tiene un papel clave en el desarrollo de las actitudes, ya que Alcón (2018) afirma que hay estudios que han demostrado que aquellos estudiantes con igual capacidad intelectual que reciben una respuesta positiva por parte de sus profesores y profesoras obtienen mejores resultados.

En cuanto a las creencias, Ramos (citado en Pizarro, 2010), las define como el conjunto de ideas de un individuo sobre un tema concreto, las cuales se han desarrollado a partir de las propias experiencias personales inmersas en una construcción social, de las cuales se siente convencido y que sirven como una especie de filtro para interpretar y tomar decisiones en la sociedad donde vive.

Según Arnold (2017), podemos encontrar creencias relacionadas con la lengua (si es fácil o difícil, útil, etc.), con el proceso de aprendizaje (si es necesaria la inmersión lingüística o no, etc.) y con los hablantes de la lengua (si son simpáticos, abiertos, etc.), aunque la más importante es la creencia que tenemos sobre uno mismo (soy capaz o no).

Finalmente, hay que tener en cuenta que las creencias se relacionan con las actitudes y todos los elementos que estamos mencionando de esta dimensión, y son importantes porque condicionan nuestro comportamiento. (Stankovic, 2022).

5.3.1.5. Los estilos de aprendizaje

Finalmente, se llega a los diferentes estilos de aprendizaje. Este factor que no siempre se presenta como un factor afectivo (Arnold, 2017) se refiere a cómo cada aprendiente desarrolla sus procesos de adquisición y aprendizaje (Mena, 2013).

Para Mendoza (2021) los estilos de aprendizaje suelen variar dependiendo de la cultura y sociedad donde se ha vivido.

En cuanto a los diferentes estilos de aprendizaje, Arnold (2017) menciona los relacionados con la modalidad sensorial, donde el estudiante puede tener preferencia para recibir los estímulos de forma visual, auditiva o kinestésica, y los de la modalidad de las Inteligencias Múltiples, que parten de la teoría de Gardner (1998, 1999), donde se tienen en cuenta los diferentes niveles de inteligencia que cada estudiante tiene.

Es importante que el profesorado tenga en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, ya que esto tiene un efecto positivo en la motivación y favorece el proceso de aprendizaje (Arnold, 2017).

5.4. La competencia afectiva en el profesorado de ELE

5.4.1. El papel afectivo del docente en el aula de ELE

El docente es una pieza vital del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación (Vaillant, 2010), y esto no es diferente cuando hablamos del contexto de ELE.

El docente es un sujeto activo dentro del aula (Cabrera, 2016) y también se debe tener en cuenta su relación con la dimensión afectiva, y en su caso con el desarrollo de la competencia afectiva (Méndez, 2016).

Esto es debido a que, estudios como el de Tejedor (2013), destacan la importancia de la competencia emocional en el profesor que imparte la enseñanza de lenguas. Esta importancia se debe a que le permite ser un regulador de las emociones, y, por otro lado, ser capaz de leer y provocar aquellas que son positivas para el aprendizaje durante sus lecciones (Benavidez y Flores, 2019).

Por otro lado, el profesorado debe tener en cuenta que durante las clases se establece una interacción con el alumnado, y que este es capaz de percibir también las actitudes del profesor.

En esta línea, Díaz (2022) afirma que “el comportamiento del profesor es aprobado o no por el grupo y contribuye a regular las emociones del grupo, así como la creación de estrategias” (pág. 29). Por lo tanto, su actitud también tiene un gran peso en el clima del aula.

De los tres tipos de profesores que presenta Dosal (2013), un buen docente que tenga en cuenta la dimensión afectiva en sus clases será un facilitador, siendo esta la figura que presenta la materia (el español), la metodología y se preocupa por generar un clima ideal para el aprendizaje.

Finalmente, Parra (2019) muestra aquellas características que debería tener un docente “mediador” con la dimensión afectiva de su alumnado, entre las cuales destaca la vocación, su inteligencia emocional, la curiosidad, la capacidad para establecer vínculos afectivos, su capacidad para aprender del error y aprender haciendo y su capacidad para crear un correcto ambiente de aprendizaje.

5.4.2. Estrategias docentes para el tratamiento de los factores derivados de la dimensión afectiva en sus lecciones

Una de las claves del papel docente es su manera de actuar para atraer aquellos factores positivos facilitadores del aprendizaje y para detectar y eliminar aquellos que son negativos y pueden resultar un obstáculo. Para ello, a continuación, se presentan una serie de estrategias que los docentes pueden seguir en sus lecciones.

Respecto a las estrategias del docente para potenciar la **motivación** en el aula, Oxford (1990) dice que es muy importante fomentar la autoestima del alumnado creando situaciones para que logren el éxito, plantear de manera clara por parte

del docente las metas y ayudar al alumnado a desarrollar estrategias para su cumplimiento, ofrecer recompensas significativas para el alumnado durante el proceso de aprendizaje, utilizar la música, la risa o lo lúdico en el aula y presentar actividades para todos los estilos de aprendizaje.

Asimismo, Fernández-Coronado (2020) afirma que el factor más importante para que el alumnado esté motivado es que el docente también lo esté.

En segundo lugar, las estrategias destinadas al tratamiento del **autoconcepto y autoestima** en el aula vienen presentadas por Mena (2013). La autora afirma que es importante tener en cuenta la corrección excesiva de errores y la forma de corregirlos, evitar las comparaciones, no ponerlo en evidencia delante del resto de aprendientes, desarrollar sentimientos de competencia, seguridad y confianza en los estudiantes, y dar al alumnado las herramientas para que pueda opinar y expresarse en la lengua meta para que su personalidad quede reflejada.

Arnold (2017) también añade la necesidad de plantear actividades no solamente lingüísticas sino también personales para conocer al resto del grupo, ayudarles a encontrar sus fortalezas y buscar estrategias para aquello que necesitan mejorar o hacer una reflexión de cómo te sentirías si fueras alumno de tu clase.

Por otro lado, para el trabajo de la **ansiedad**, Falero y García (2016) proponen diseñar tareas factibles, generar un clima positivo en el aula, realizar actividades que interesen al alumnado, relativizar la importancia del error no mostrándose amenazante, no interrumpir ni corregir mientras hablan, no forzar su participación oral y utilizar una evaluación de carácter continuo.

Asimismo, Mena (2013) añade que un punto muy importante vuelve a ser las creencias y la actitud por parte del docente, ya que esta afecta directamente a la corrección de errores y la evaluación.

En cuanto a las **actitudes y creencias** por parte del alumnado y profesorado, Brown (1991, citado en Arnold, 2017) presentó una estrategia llamada “el juego de visualizar”. En esta estrategia, el docente aconseja al alumnado que se visualice a sí mismo hablando de manera fluida con personas nativas de la lengua que está aprendiendo, ya que si el alumno es capaz de visualizarse de manera clara llevando a cabo esta acción es posible que genere una conexión entre sus actitudes futuras y sus imágenes mentales.

Finalmente, en relación con las estrategias de los diferentes **estilos de aprendizaje** en el aula, se parte de la base de que es imposible atender a todos los estilos de aprendizaje del aula, pero lo importante es que el docente varíe su forma de enseñar para llegar a todos y todas (Arnold, 2017), favoreciendo el desarrollo global del alumnado (Mena, 2013).

Por lo tanto, una estrategia clave es presentar las actividades y la información de diferentes maneras (en papel, de manera digital, oral, etc.), trabajando a partir de los puntos fuertes del alumnado y de sus formas de hacer, evitando la monotonía que puede ser un obstáculo para el aprendizaje del alumnado.

Asimismo, Pazó (2014) explica que no existe una gran variedad de instrumentos como cuestionarios traducidos al español para poder detectar correctamente los diferentes estilos de aprendizaje en el aula por parte del profesorado.

5.5. Aportaciones a la sociedad y a la ética profesional

Cuando se piensa en el diseño y la realización de una investigación, así como de aquello sobre lo que se quiere investigar, siempre hay que plantearse si ese trabajo va a servir para aportar algo a la sociedad y al campo de estudio al que pertenece.

Se parte de la idea del porqué es necesario investigar sobre este temática y no sobre otra. La importancia de investigar la temática de la dimensión afectiva en la enseñanza y el aprendizaje de ELE viene dada porque tal y como afirma el Consejo de Europa (2002, pág. 12), “estos rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua”.

Es por ello por lo que se pensó que el estudio de este tema podía ser útil para la sociedad. En este caso, la investigación que se está realizando puede ser de gran utilidad a dos niveles.

El primer nivel, y el cual afecta en menor escala pero de forma más directa, es el de la propia escuela donde se lleva a cabo el estudio. Los resultados que se obtengan servirán para arrojar luz sobre los pensamientos que tienen el estudiantado y el profesorado de Hispania, escuela de español.

Esto permitirá que el equipo educativo y directivo pueda actuar teniendo en cuenta las evidencias: desde la necesidad de dar más formación al profesorado en relación con la dimensión afectiva si los resultados entre ellos y el estudiantado fueran muy diferentes, o para simplemente seguir potenciando y aprovechando la forma de trabajar que tienen si los resultados fueran positivos y en consonancia con los del alumnado.

El segundo nivel es el referido a la literatura especializada en estos temas. Este estudio puede servir a muchas otras personas que estén investigando, o simplemente aprendiendo sobre la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Desde un profesor o una profesora que quieren conocer cómo de importante son estos factores afectivos en el aula de ELE, hasta otros autores o autoras que estén realizando investigaciones similares y quieran conocer más sobre el propio trabajo que se ha realizado.

Asimismo, este tipo de trabajos también pueden ser utilizados por aquellas personas que se dedican a formar a otras en este tipo de temáticas.

Por otro lado, esta investigación trata de tener un comportamiento ético. Para ello, se tuvieron en cuenta diferentes aspectos éticos mencionados en FEVAS (2017) y su *Guía para la confidencialidad en el ámbito educativo*, así como el trabajo de Parrilla (2010), para la planificación de este estudio.

En primer lugar, para la elección de la muestra y la participación en el cuestionario, no se obligó a nadie del estudiantado o profesorado, y en todo momento el investigador se mostró abierto a responder cualquier tipo de duda que surja por parte de los participantes, así como de abandonar la investigación cuando lo vea conveniente.

En segundo lugar, los cuestionarios se administraron tras haber recibido el consentimiento por parte de los y las participantes. Para ello, en la primera página antes de empezar el cuestionario, el alumnado y el profesorado debía aceptar el consentimiento del uso de los datos, los cuales eran anónimos y se iban a utilizar exclusivamente con un fin académico, y en ningún caso con el objetivo de lucrarse.

En tercer lugar, y a pesar de trabajar en la empresa, se ha hablado y pactado con la dirección de la escuela el cuándo, cómo y para qué se van a utilizar los cuestionarios, siendo aprobados estos previamente por parte de la directora del centro.

En cuarto lugar, para la realización de este trabajo, se ha cumplido en todo momento con el respeto total al resto de autores, así como de sus investigaciones, por lo que toda aquella información utilizada de otras fuentes ha sido citada y puede revisarse en la propia bibliografía al final del trabajo.

6. MARCO METODOLÓGICO

6.1. Naturaleza del estudio

Partiendo de los objetivos planteados en esta investigación, a continuación se presentan las características de este estudio.

La presente investigación se encuentra enmarcada en el paradigma sociocrítico. Este paradigma que busca analizar la realidad para potenciar el cambio, nació como respuesta a los enfoques positivistas e interpretativos, ya que los primeros eran muy reduccionistas y los segundos muy conservadores (Schuster, Puente, Andrada y Maiza, 2013).

La razón por la cual se ha decidido elegir este paradigma de investigación es que permite a los y las participantes de este estudio realizar una reflexión crítica sobre la importancia que ellos mismos dan a los diferentes elementos que conforman la dimensión afectiva para la enseñanza y el aprendizaje del español.

El tipo de investigación de este estudio es de tipo mixto. La riqueza de este enfoque viene dada por el hecho de que se busca utilizar las fortalezas de cada enfoque para minimizar las debilidades que cada uno aporta por separado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La razón por la cual se ha decidido elegir este enfoque para realizar la investigación, viene dado por el hecho de que se encuentra relacionado con los objetivos presentados en este estudio. Como se puede observar, aquello que se trata de alcanzar en los objetivos planteados puede lograrse mediante diferentes tipos de datos. En algunas ocasiones se requieren datos numéricos (objetivos 1.1 y 1.4), en otras es mejor tener datos expresados mediante la palabra o escritura (objetivo 1.3) y en otros casos se precisan datos de ambos tipos (objetivo 1.2).

Dentro de este tipo de investigación, nos encontramos con un trabajo de carácter no experimental, debido a que no se realiza una manipulación de las variables género ni edad que forman parte de este estudio.

Asimismo, es de corte descriptivo, ya que trata de dar a conocer y de describir la importancia que el alumnado y el profesorado otorga a los diferentes elementos que conforman la dimensión afectiva, con el objetivo de que puedan aplicarse y tenerse en cuenta durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera dentro del propio aula para poder alcanzar el éxito.

6.2. Contexto y muestra de la investigación

La presente investigación se lleva a cabo en un centro de educación no reglada, acreditado por el Instituto Cervantes y por EAQUALS (Excellence in Language Education) situado en la ciudad de Valencia, cuyo nombre es “Hispania, escuela de español”.

Este centro lleva abierto más de 20 años y está destinado a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) ofertando desde cursos de español

general, hasta cursos de preparación para realizar exámenes oficiales o de preparación para el acceso a la universidad.

Esta escuela tiene un flujo de miles de estudiantes anuales de más de 80 nacionalidades diferentes. Una de las características propias del centro es que cuenta con su propia metodología: “el método Hispania”, gracias a la cual ha recibido diversos premios, algunos de ellos nombrándola mejor escuela de español del mundo. Esta metodología se sigue en todas las clases y es obligatoria para todo el profesorado.

Asimismo, cuenta con una amplia plantilla de profesionales: desde el equipo administrativo, hasta el personal encargado de las cafeterías, alojamientos, etc., y sobre todo por el profesorado, donde trabajan más de 30 profesores y profesoras.

La elección de este contexto viene dada porque esta es una de las mejores escuelas de español del mundo, y, tal como se ha comentado anteriormente, ha sido galardonada en diferentes ocasiones y recibe una gran cantidad de estudiantes cada año de muchos países diferentes.

Asimismo, el hecho de investigar en una escuela tan importante para la enseñanza del español, la cual participa en conferencias por todo el mundo cada año, es una gran oportunidad para dar eco a la importancia de esta dimensión afectiva como una de las claves para alcanzar el éxito y aprender más y mejor.

Una vez conocido el contexto donde se realiza la recogida de datos, es momento de presentar la muestra participante.

La muestra de la presente investigación fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico. En este tipo de muestreos la elección no se realiza teniendo en cuenta la probabilidad, sino teniendo en cuenta las características de la propia investigación o de quién hace la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Asimismo, se ha elegido un muestreo de conveniencia, ya que permite reunir “un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados” (McMillan y Schumacher, 2005, p.140).

La muestra escogida para esta investigación está compuesta por dos grupos diferenciados de personas:

El primero de ellos es el del estudiantado. La muestra de estudiantes (ver Tabla 1) está conformada por un total de 92 personas: hay 33 hombres (35,9%) y 59 mujeres (64,1%). En relación con la edad, hay un intervalo de edades comprendido entre los 18 y los 55 años, siendo la edad promedio de 29,7 años. Asimismo, se cuenta con estudiantes de 16 nacionalidades diferentes.

Tabla 1*Género en la muestra del estudiantado*

Género	Número	Porcentaje
Hombres	33	35,9%
Mujeres	59	64,1%
TOTAL	92	100%

Nota. Representación del número y porcentaje de los hombres y las mujeres que componen la muestra del estudiantado. Elaboración propia.

Por otro lado, la muestra del profesorado está conformada por un total de 28 personas, de los cuales 6 son hombres (un 21,4%) y 22 son mujeres (un 78,6%), tal y como se puede observar en la Tabla 2. En cuanto a la edad, el profesorado se agrupa en un intervalo entre 23 y 43 años, siendo la edad promedio del profesorado de 27,3 años.

Tabla 2*Género en la muestra del profesorado*

Género	Número	Porcentaje
Hombres	6	21,4%
Mujeres	22	78,6%
TOTAL	28	100%

Nota. Representación del número y porcentaje de los hombres y las mujeres que componen la muestra del profesorado. Elaboración propia.

6.3. Estrategia e instrumento de recogida de datos

Tras saber el tipo de investigación, así como la muestra y el contexto del lugar donde se lleva a cabo esta, es preciso tener conocer la estrategia de recogida de datos que va a utilizarse, así como el instrumento para realizar esta recogida.

La estrategia elegida para la recogida de los datos ha sido el cuestionario. Este es un conjunto de preguntas enumeradas, que cuenta con diferentes respuestas, donde ninguna de las mismas es incorrecta, sino que lleva a un resultado diferente (Arias y Covinos, 2021).

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), este es posiblemente el instrumento más utilizado a la hora de recoger datos. Asimismo, McMillan y Schumacher (2005) señalan que los cuestionarios son técnicas muy habituales en las investigaciones educativas.

Uno de los motivos para elegir el cuestionario para recoger los datos fue que, como afirman Arias y Covinos (2021, pág. 82): “las preguntas se realizan de forma sucinta y para su aplicación no se necesita de la presencia del investigador”.

Asimismo, cuando se habla de cuestionarios, existen de diferentes tipos. Arias y Covinos (2021) presenta aquellos que se diferencian según su respuesta (dicotómicos y politómico) y según el tipo de pregunta (abiertos o cerrados). En

el caso de los cuestionarios de esta investigación, estos son de tipo politómico (ya que presentan una escala Likert y más de 2 alternativas) y de tipo abierto y cerrado, ya que estos cuentan con preguntas de ambos tipos.

La justificación a la hora de elegir este tipo de cuestionarios viene dada por el hecho de que permite recabar información de dos formas diferentes. Este tipo de cuestionarios mixtos permiten recoger información a diferentes niveles, ya que las preguntas cerradas suelen dar información más superficial y las abiertas más profunda (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

A continuación, se presenta una explicación general de la estructura de los cuestionarios. Cabe destacar que tanto el cuestionario del estudiantado (ver Anexo 1), como el del profesorado (ver Anexo 2), son prácticamente idénticos, ya que solamente hay diferencias en algunas preguntas.

Debido a que el alumnado no es nativo, y para evitar una mala comprensión de las preguntas y conceptos, se tradujo el cuestionario del estudiantado a diversos idiomas (inglés y ruso), y se presentó una pequeña descripción sobre el elemento presentado al inicio de cada apartado.

Ambos cuestionarios cuentan con un total de 6 apartados bien diferenciados, y cada uno de ellos cuenta con un número concreto de ítems. A continuación, se presenta la Tabla 3, donde se puede ver el número de ítems, los diferentes bloques y el objetivo de la investigación al cual están vinculados:

Tabla 3

Estructura de los cuestionarios y sus objetivos

BLOQUE	ALUMNADO		PROFESORADO	
	ÍTEMS	OBJETIVO	ÍTEMS	OBJETIVO
Introducción	-	O1.3	-	O1.3
Motivación	2.1 a 2.7	O1.1	2.1 a 2.7	O1.2
	2.8 a 2.9	O1.4	2.8 a 2.9	O1.4
Ansiedad	3.1 a 3.7	O1.1	3.1 a 3.7	O1.2
	3.8 a 3.9	O1.4	3.8 a 3.9	O1.4
Estilos de aprendizaje	4.1 a 4.5	O1.1	4.1 a 4.4	O1.2
	5.1 a 5.6	O1.1	5.1 a 5.6	O1.2
Actitudes	5.7 a 5.8	O1.4	5.7 a 5.8	O1.4
	6.1 a 6.6	O1.1	6.1 a 6.6	O1.2
Autoconcepto o autoestima	6.7 a 6.8	O1.4	6.7 a 6.8	O1.4
	TOTAL ÍTEMS	39	TOTAL ÍTEMS	38

Nota. Tabla explicativa de los cuestionarios utilizados en esta investigación dividida en elementos, números de ítems y objetivos relacionados. Elaboración propia.

Por otra parte, a continuación se realiza una explicación más detallada de ambos cuestionarios. Asimismo, el Anexo 3 y el Anexo 4 incluyen una tabla que resume la información principal de cada cuestionario con diferentes ejemplos.

Para empezar, ambos cuestionarios cuentan con una introducción donde se habla acerca de los motivos de la recogida de los datos, así como otras ideas

como la de la confidencialidad y el anonimato de los y las participantes, buscando aportarles información relativa al cuestionario que van a cumplimentar.

En este primer apartado, el alumnado debe dar información sobre su género, edad, nacionalidad y debe aceptar el consentimiento informado, mientras que el profesorado debe responder a las mismas preguntas excepto a la de la nacionalidad.

En cuanto al primer bloque de ambos cuestionarios, este habla de la motivación. Hay un total de 9 ítems para responder. Los 7 primeros son de respuesta cerrada mediante una escala Likert de 4 puntos (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo). A continuación, adjunto dos ejemplos de este tipo de preguntas de los cuestionarios:

“2.5. Creo que la motivación es muy importante para poder participar activamente en clase”.

“2.5. Creo que la motivación del alumnado es muy importante para poder participar activamente en clase.”

Asimismo, ambos cuestionarios también cuentan con 1 ítem de respuesta cerrada de selección múltiple de respuestas y con 1 ítem de respuesta abierta.

El segundo bloque temático habla de la ansiedad. Este bloque también cuenta con un total de 9 ítems. Los 7 primeros se responden mediante escala Likert como en el apartado anterior. Asimismo, también hay 1 ítem de respuesta cerrada de selección múltiple de respuestas:

“3.8. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para reducir la ansiedad del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje:

- *Diseñar actividades realistas respecto al nivel del alumnado*
- *Generar un clima positivo entre el alumnado y el profesorado en el aula*
- *...*

Finalmente, también se incluye 1 ítem de respuesta abierta en este apartado.

El tercer bloque de los cuestionarios está dedicado a los estilos de aprendizaje. Este solamente presenta preguntas respondidas mediante escala Likert como las mostradas en los bloques anteriores. En este caso, hay 5 ítems para el alumnado y 4 para el profesorado, debido a que se elimina en el cuestionario de los segundos una pregunta personal que se hace al alumnado.

El cuarto bloque de los cuestionarios pregunta sobre las actitudes. Este presenta 8 ítems en ambos cuestionarios, de los cuales los 6 primeros se responden mediante escala Likert, 1 de ellos mediante selección múltiple de respuestas cerrada y un último ítem donde se lanza una pregunta. A continuación, adjunto un ejemplo:

5.8. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para mejorar las actitudes del alumnado durante las lecciones?”

Finalmente, el quinto y último bloque de ambos cuestionarios habla acerca del autoconcepto y la autoestima. Tienen un total de 8 ítems y siguen la estructura de los anteriores: los 6 primeros se responden mediante escala Likert, uno mediante selección cerrada de múltiples respuestas y el último se responde de forma abierta.

6.4. Planificación y temporalización del trabajo de campo

Finalmente, en este apartado se presenta el trabajo de campo, más concretamente su planificación y la temporalización para el desarrollo de la misma.

Esta planificación (ver Tabla 4) está distribuida en tres partes.

Tabla 4

Planificación y temporalización del trabajo de campo

Actividad	Fecha inicio	Fecha fin
Recogida de datos	27/11/2023	4/12/2023
Análisis de los datos	5/12/2023	15/12/2023
Elaboración de los resultados y conclusiones	16/12/2023	20/12/2023

Nota. Fechas y acciones de la temporalización del presente estudio. Elaboración propia.

Como se puede observar, la planificación del trabajo de campo se ha dividido en tres fases diferentes.

La primera fase es la de la recogida de los datos, la cual es muy importante ya que hay que realizar diferentes acciones previas a la entrega del cuestionario. Todas estas acciones se detallan en el apartado 7.1 de este estudio.

La segunda parte es el análisis de los datos y la de la elaboración de los resultados y las conclusiones del estudio.

7. ESTRATEGIA DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1. Proceso de recogida de datos

El proceso de recogida de datos es muy importante en toda investigación. En este caso, la recogida se llevó a cabo mediante el procedimiento que a continuación se explica.

El primer paso fue ponerse en contacto con la escuela donde iban a recogerse los datos. Tal y como se comentó anteriormente, el hecho de haber sido profesor en esta escuela, facilitó el contacto en todo momento, ya que solamente se tuvo que realizar una pequeña reunión con la directora del centro. En esta reunión, se habló sobre la investigación (qué se quería investigar, cómo, etc.) y sobre la posibilidad de pasar los cuestionarios al alumnado.

La directora revisó los cuestionarios, y tras ver que eran adecuados y que no podían suponer un problema para la imagen de la escuela, dio el visto bueno a que se pasaran durante las clases.

Tras esto, se contactó con el profesorado de la escuela mediante *WhatsApp*, y se les envió el enlace para que pudieran acceder y responder al cuestionario del profesorado, el cual estaba colgado en *Google Forms*. Antes de empezar a responder las preguntas, se aceptó el consentimiento de datos.

Una vez recogidos los datos del profesorado, se contactó con algunos de ellos y ellas, y se les envió un documento en PDF, el cual contenía 3 códigos QR que llevaban al cuestionario, pero en diferentes idiomas (español, ruso e inglés). Este cuestionario también se respondió desde *Google Forms*.

Se les explicó que debían proyectar este archivo en la pizarra digital del aula, y la forma en la que debían de administrar los cuestionarios, así como aquella información que pudieran necesitar. Además, se le informó al profesorado de que podían contactar conmigo en cualquier momento si surgía cualquier duda a la hora de responder las preguntas.

Durante algo más de una semana, el profesorado hizo que sus estudiantes rellenaran el cuestionario en el idioma que fuese más cómodo para ellos. Se insistió en la necesidad de aceptar o rechazar el consentimiento sobre sus datos que aparecía al inicio del cuestionario.

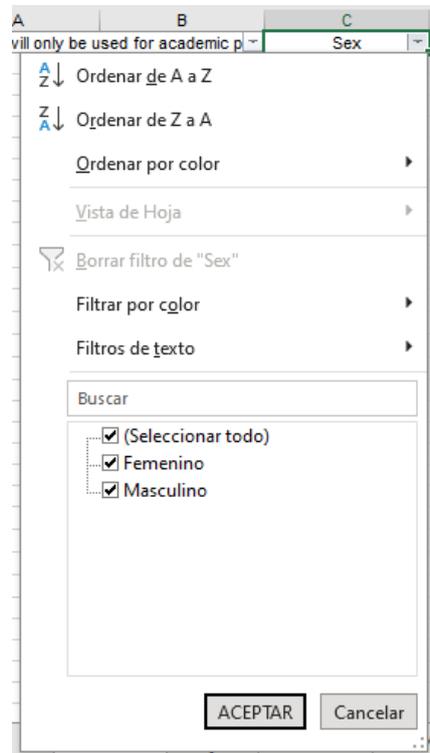
Tras la realización de estos pasos, se concluyó la recogida de los datos de este estudio.

7.2. La estrategia de análisis de datos

Una vez finalizado el periodo de recogida de datos, se descargaron todos los datos en diferentes archivos *Excel* desde la aplicación de *Google Forms*. Lo primero que se hizo fue juntar todos los datos del estudiantado en un único cuestionario (estaba en 3 idiomas diferentes), por lo que finalmente solo había 2 cuestionarios para analizar: el del estudiantado y profesorado.

Antes de mostrar el análisis de cada tipo de pregunta que se planteó, es importante mencionar el uso de filtros (ver Ilustración 1), los cuales fueron vitales para poder trabajar con tantos datos y poder seleccionar solo aquellos que se necesitaban (por ejemplo, para diferenciar entre géneros).

Ilustración 1



Nota. Comando utilizado para filtrar la información de los cuestionarios. Elaboración propia.

- **Preguntas con respuesta mediante escala Likert**

Para realizar el análisis de las preguntas que debían responderse mediante escala Likert, se empezó cambiando los valores de la escala Likert de ambos cuestionarios a números (ver Ilustración 2), con el objetivo de poder analizarlos matemáticamente: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = totalmente de acuerdo.

Ilustración 2

Sex	Age	Nationality	2.1. I think that mo	2.2. I think it is imp
Femenino	19	Marroquí	4	3
Femenino	21	Iraní	4	4
Masculino	26	Rusa	4	3
Femenino	23	China	1	2
Masculino	41	Rusa	4	4
Femenino	18	Ucraniana	4	4
Masculino	18	Ucraniana	4	3
Femenino	20	Rusa	4	3
Femenino	19	Bielorrusa	4	4
Femenino	18	Rusa	4	3
Femenino	25	Rusa	3	4
Masculino	19	Iraní	3	4
Femenino	18	Rusa	3	4
Masculino	23	China	4	3

Nota. Ejemplo de una parte del cuestionario con los resultados de la escala Likert pasados a números. Elaboración propia.

Una vez que las respuestas fueron numéricas, se calcularon los promedios de las respuestas de cada ítem de forma individual (2.1, 2.2, etc.) y más tarde de las respuestas de los ítems de cada bloque de forma conjunta (todos los ítems del bloque de motivación, por ejemplo).

Cabe recordar que el promedio se utiliza para conocer la tendencia central de todos los números en una distribución, es decir, es la suma de todos los resultados obtenidos y posterior división por el recuento de estos.

Para ello, se utilizó el comando “=PROMEDIO(“ , tal y como muestra la Ilustración 3.

Ilustración 3

PROMEDIO	=PROMEDIO(D99:D190)
DESVIACIÓN TÍPICA	0,581

Nota. Comando utilizado para calcular los promedios. Elaboración propia.

En el Anexo 5 y en el Anexo 6, se presenta un ejemplo más detallado de ambos procesos.

Asimismo, también se calcularon las desviaciones típicas de las respuestas de cada ítem de forma individualizada, así como de cada bloque. Cabe mencionar que, la desviación típica nos permite conocer la dispersión de respuestas en una pregunta, es decir, cuanto más cerca del 0 se encuentre la desviación típica, menor dispersión habrá, por lo que una opción habrá sido la más seleccionada entre el resto.

Para ello, se utilizó el comando “=DESVEST.M(“ , tal y como muestra la Ilustración 4.

Ilustración 4

PROMEDIO	3,554
DESVIACIÓN TÍPICA	=DESVEST.M(D99:D190)

Nota. Comando utilizado para calcular las desviaciones típicas. Elaboración propia.

En el Anexo 7 y en el Anexo 8, se presenta un ejemplo más detallado de ambos procesos.

Cabe mencionar que, estos dos cálculos se realizaron en ambos cuestionarios, y también diferenciando el género de los y las participantes del estudio.

Tras esto, se contaron mediante el uso de filtros cuáles habían sido las respuestas del alumnado y del profesorado en cada pregunta, y se realizaron tablas mostrando el porcentaje de elección de cada opción. El porcentaje se calculó dividiendo el número de respuestas de cada apartado (de acuerdo, en desacuerdo, etc.) entre el total de participantes de ese cuestionario (ver Ilustración 5).

Ilustración 5

ÍTEM	MD (%)	D (%)	A (%)	MA (%)	Promedio	Desv.
3.1.	2	9	54	27	3,152	0,678
3.2.	0	5	59	28	3,25	0,547
3.3.	0	8	52	32	3,261	0,609
3.4.	0	12	55	25	3,141	0,622
3.5.	0	6	62	24	3,196	0,539
3.6.	0	7	58	27	3,217	0,571
3.7.	1	9	61	21	3,109	0,601
TOTAL	3	56	401	184	3,189	0,597

ÍTEM	MD (%)	D (%)	A (%)	MA (%)	Promedio	Desv.
3.1.	2,2%	16,3%	58,7%	29,3%	3,152	0,678
3.2.	0,0%	8,7%	64,1%	30,4%	3,25	0,547
3.3.	0,0%	12,0%	56,5%	34,8%	3,261	0,609
3.4.	0,0%	6,5%	59,8%	27,2%	3,141	0,622
3.5.	0,0%	7,6%	67,4%	26,1%	3,196	0,539
3.6.	0,0%	9,8%	63,0%	29,3%	3,217	0,571
3.7.	1,1%	62,3%	66,3%	22,8%	3,109	0,601
TOTAL	0,5%	8,7%	62,3%	28,6%	3,189	0,597

Nota. Ilustración que muestra los resultados numéricos y mediante porcentaje del bloque de ansiedad del cuestionario del estudiantado. Elaboración propia.

Tras obtener estos datos, se crearon las diferentes tablas y gráficos para poder representar de una manera más visual y ordenada los resultados obtenidos, con el objetivo de poder interpretarlos más fácilmente.

- **Preguntas con respuesta de selección múltiple**

Para poder analizar las respuestas de selección múltiple, se crearon diferentes tablas con la finalidad de poder agrupar los datos. Cabe recordar que se realizaron las acciones que a continuación se mencionan en ambos cuestionarios.

En este caso, se realizó una tabla y se contabilizaron el número de respuestas obtenidas de cada estrategia presentada (ver Ilustración 6). Tras esto, se calcularon los porcentajes de respuesta de cada opción presentada, mediante la división del número de respuestas de cada opción y el número total de participantes de ese cuestionario.

Ilustración 6

MOTIVACIÓN		
Opciones	Respuesta	%
Plantear de forma clara los objetivos a conseguir	56	60,3%
Ofrecer recompensas significativas para el alumnado	24	26,1%
Utilizar una metodología lúdica	50	54,3%
Incorporar actividades que partan de los intereses del alumnado	55	59,8%
Incorporar actividades para todos los estilos de aprendizaje	53	57,6%
Usar tecnologías digitales	33	35,9%
Sentir que el profesorado también está motivado	68	73,9%
ANSIEDAD		
Opciones	Respuesta	%
Diseñar actividades realistas respecto al nivel del alumnado	61	66,3%
Generar un clima positivo entre el-prof en el aula	77	83,7%
Realizar actividades sobre temas en los cuales el alumnado se siente seguro	39	42,4%
Que el profesorado no se muestre amenazante frente a los errores	43	46,7%
No interrumpir ni corregir en exceso mientras habla el alumnado	28	30,4%
No forzar su participación si no quieren participar	40	43,5%
Evaluar de forma continua al alumnado	31	33,7%
Usar el sentido del humor por parte del profesorado	57	62,0%

Nota. Tablas con el número de respuestas y porcentajes de cada opción en las preguntas de selección múltiple de respuestas. Elaboración propia.

Asimismo, se siguió el mismo procedimiento diferenciando el género de los y las participantes. Por motivos de espacio, puede consultarse un ejemplo en el Anexo 9.

Para finalizar, se crearon las tablas necesarias para poder representar correctamente los resultados obtenidos.

- **Preguntas con respuesta abierta**

Finalmente, para las preguntas de respuesta abierta, se comenzó realizando una traducción de las respuestas del cuestionario del estudiantado que estaban en inglés y ruso mediante la ayuda de la traductora que realizó la propia traducción del cuestionario.

Tras esto, se leyeron y descartaron aquellas que no contenían información relevante.

Una vez leídas todas las respuestas válidas, se realizaron códigos y se agruparon aquellas que más se repetían (ver Ilustración 7). Este procedimiento se realizó tanto en el cuestionario del profesorado como en el del alumnado.

Ilustración 7

Compartir la misma energía que el profesor	Actitud docente
Más juegos	Gamificación
Examen	Test
Prestar atención a los estudiantes	Actitud docente
Kahoot	Gamificación
Que el profesor preste atención a todos los estudiantes	Actitud docente
Trabajo en equipo	Metodología cooperativa
Temas útiles	Utilidad
Crear sensación de éxito en los estudiantes	Actitud docente
Juegos y conversaciones	Gamificación + Comunicación
Usar material útil en el día a día	Utilidad
Más comunicación	Comunicación

Nota. Ejemplo de codificación de las respuestas abiertas. Elaboración propia.

7.3. Resultados en relación con los objetivos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de ambos cuestionarios. Para ello, se ha decidido diferenciar los resultados en los diferentes objetivos que se presentan en esta investigación.

7.3.1. Resultados en relación con el objetivo 1

El objetivo específico número 1 de esta investigación busca conocer la importancia que el alumnado le otorga a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español.

Para ello, se han analizado los resultados obtenidos de las preguntas de respuesta mediante escala Likert. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con los diferentes elementos que se estudian en la investigación.

- **En relación con la motivación**

La Tabla 5 muestra el porcentaje de respuesta de cada opción, así como el promedio y la desviación típica de cada ítem del bloque de motivación.

Como se puede observar, un 97,8% del alumnado piensa que la motivación es muy importante para el aprendizaje, un 92,4% opina que es importante que el profesorado sepa detectar cuando el alumnado está desmotivado y el mismo porcentaje que el profesorado debe saber gestionar la motivación del alumnado.

Asimismo, un 96,7% considera importante que el profesorado motive al alumnado, un 94,6% cree que la motivación fomenta la participación en clase, un 84,8% que la motivación es clave para generar actitudes positivas en el alumnado y un 92,4% que es importante que la metodología de la escuela fomente la motivación.

Como se puede observar en la misma tabla, los promedios más altos se obtuvieron en los ítems 2.1 (3,554) y 2.4 (3,424), siendo la dispersión de las respuestas menor en el ítem 2.1 (0,581) y en el 2.5 (0,585). Asimismo, el promedio total de este elemento ha sido de 3,335 y la desviación típica de 0,628.

Tabla 5

Resultados del bloque de motivación del alumnado (escala Likert)

ÍTEM	MD (%)	D (%)	A (%)	MA (%)	Promedio	Desv. Tip.
2.1.	1,1%	1,1%	39,1%	58,7%	3,554	0,581
2.2.	0%	7,6%	53,3%	39,1%	3,315	0,610
2.3.	1,1%	6,5%	54,3%	38%	3,293	0,638
2.4.	1,1%	2,2%	50%	46,7%	3,424	0,597
2.5.	0%	5,4%	53,3%	41,3%	3,359	0,585
2.6.	2,2%	13%	56,5%	28,3%	3,109	0,703
2.7.	0%	7,6%	55,4%	37%	3,293	0,603
TOTAL	0,8%	6,2%	51,7%	41,3%	3,335	0,628

Nota. Tabla que muestra los porcentajes de elección de cada respuesta, promedios y desviaciones típicas del alumnado en el bloque de motivación. Elaboración propia.

- **En relación con la ansiedad**

En cuanto al segundo bloque referido a la ansiedad, la Tabla 6 muestra los resultados referidos a la escala Likert. Como se puede observar, el 88% del alumnado piensa que la ansiedad influye negativamente en el aprendizaje del español, un 94,6% opina que es importante que el profesorado sepa identificar cuando un estudiante siente ansiedad y un 91,3% que el profesorado debe saber actuar frente a esta ansiedad.

Asimismo, un 87% cree que es importante que el profesorado sepa prevenir la aparición de la ansiedad, un 93,5% considera importante que es importante saber identificar una situación que pueda producirle ansiedad, un 92,4% opina que es vital el papel del profesorado frente a la ansiedad y un 89,1% que la escuela debe fomentar mediante su metodología la reducción de la ansiedad.

Los promedios más altos se alcanzaron en los ítems 3.2 (3,250) y 3.3 (3,261), siendo la dispersión de respuestas menor en los ítems 3.5 (0,539) y 3.2 (0,547). Asimismo, el promedio total de este elemento ha sido de 3,189 y la desviación típica de 0,597.

Tabla 6*Resultados del bloque de ansiedad del alumnado (escala Likert)*

ÍTEM	MD (%)	D (%)	A (%)	MA (%)	Promedio	Desv. Tip.
3.1.	2,2%	9,8%	58,7%	29,3%	3,152	0,678
3.2.	0%	5,4%	64,1%	30,4%	3,250	0,547
3.3.	0%	8,7%	56,5%	34,8%	3,261	0,609
3.4.	0%	13%	59,8%	27,2%	3,141	0,622
3.5.	0%	6,5%	67,4%	26,1%	3,196	0,539
3.6.	0%	7,6%	63%	29,3%	3,217	0,571
3.7.	1,1%	9,8%	66,3%	22,8%	3,109	0,601
TOTAL	0,5%	8,7%	62,3%	28,6%	3,189	0,597

Nota. Tabla que muestra los porcentajes de elección de cada respuesta, promedios y desviaciones típicas del alumnado en el bloque de ansiedad. Elaboración propia.

- **En relación con los estilos de aprendizaje**

En cuanto al tercer bloque, referido a los estilos de aprendizaje, la Tabla 7 presenta los resultados obtenidos en las preguntas de escala Likert. Como se puede observar, el 83,7% considera importante que el profesorado se adapte a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado, un 91,3% afirma que es importante que el profesorado sea capaz de detectar los diferentes estilos de aprendizaje de su alumnado y un 93,5% considera que es importante que la metodología de la escuela tenga en cuenta diferentes estilos de aprendizaje.

Sin embargo, para un 29,3% del alumnado no es importante que el profesorado se adapta a su estilo de aprendizaje individual, y un 30,4% no considera que el alumnado con un estilo de aprendizaje diferente al del docente deba adaptarse al de su profesor.

Por otro lado, los promedios más altos y la menor dispersión de respuestas se obtuvieron en los ítems 4.3 (3,120 – 0,571) y 4.5 (3,250 – 0,567). Asimismo, el promedio total de este elemento ha sido de 3,000 y la desviación típica de 0,640.

Tabla 7*Resultados del bloque de estilos de aprendizaje del alumnado (escala Likert)*

ÍTEM	MD (%)	D (%)	A (%)	MA (%)	Promedio	Desv. Tip.
4.1.	0%	16,3%	67,4%	16,3%	3,000	0,574
4.2.	0%	29,3%	55,4%	15,2%	2,859	0,656
4.3.	1,1%	7,6%	69,6%	21,7%	3,120	0,571
4.4.	4,3%	26,1%	57,6%	12%	2,772	0,713
4.5.	0%	6,5%	62%	31,5%	3,250	0,567
TOTAL	1,1%	17,2%	62,4%	19,3%	3,000	0,640

Nota. Tabla que muestra los porcentajes de elección de cada respuesta, promedios y desviaciones típicas del alumnado en el bloque de estilos de aprendizaje. Elaboración propia.

- **En relación con las actitudes**

En cuanto al bloque referido a las actitudes, la Tabla 8 muestra los resultados relacionados con las respuestas de escala Likert. Como se puede observar, el 92,4% del alumnado considera que las actitudes del estudiantado son fundamentales, un 100% que las actitudes del profesorado también lo son, y un 97,8% que es importante tener una actitud positiva hacia el español para fomentar su aprendizaje.

Asimismo, un 92,4% considera que es importante tener una actitud positiva hacia los españoles, un 94,6% que es importante que le profesorado detecte actitudes positivas y negativas en el alumnado, y un 95,7% que la metodología de la escuela debe fomentar actitudes positivas hacia el español.

Además, los ítems 5.2 (3,467) y 5.3 (3,435) obtuvieron el mayor promedio, y los ítems 5.2 (0,502) y 5.6 (0,516) la menor dispersión de las respuestas. Asimismo, el promedio total de este elemento ha sido de 3,292 y la desviación típica de 0,565.

Tabla 8

Resultados del bloque de actitudes del alumnado (escala Likert)

ÍTEM	MD (%)	D (%)	A (%)	MA (%)	Promedio	Desv. Tip.
5.1.	1,1%	6,5%	63%	29,3%	3,207	0,603
5.2.	0%	0%	53,3%	46,7%	3,467	0,502
5.3.	0%	2,2%	52,2%	45,7%	3,435	0,541
5.4.	1,1%	6,5%	63%	29,3%	3,207	0,603
5.5.	1,1%	4,3%	67,4%	27,2%	3,207	0,565
5.6.	0%	4,3%	68,5%	27,2%	3,228	0,516
TOTAL	0,5%	4%	61,2%	34,2%	3,292	0,565

Nota. Tabla que muestra los porcentajes de elección de cada respuesta, promedios y desviaciones típicas del alumnado en el bloque de actitudes. Elaboración propia.

- **En relación con la autoestima/autoconcepto**

Finalmente, llegamos al último bloque, referido al autoconcepto/autoestima. La Tabla 9 muestra sus respuestas sobre las preguntas con escala Likert.

Como se puede observar, el 92,4% considera que es importante tener una opinión positiva sobre las capacidades propias para aprender con éxito, un 95,7% que es importante que el profesorado ayude a construir un autoconcepto positivo al alumnado y un 91,3% que es importante que el profesorado sepa identificar al alumnado con un autoconcepto negativo o autoestima baja.

Asimismo, el 89,1% considera importante que el profesorado no deje en evidencia al alumnado, y un 94,6% que la metodología de la escuela debe favorecer la construcción positiva del autoconcepto.

Sin embargo, un 28,3% no ve importante que el profesorado no corrija en exceso al alumnado.

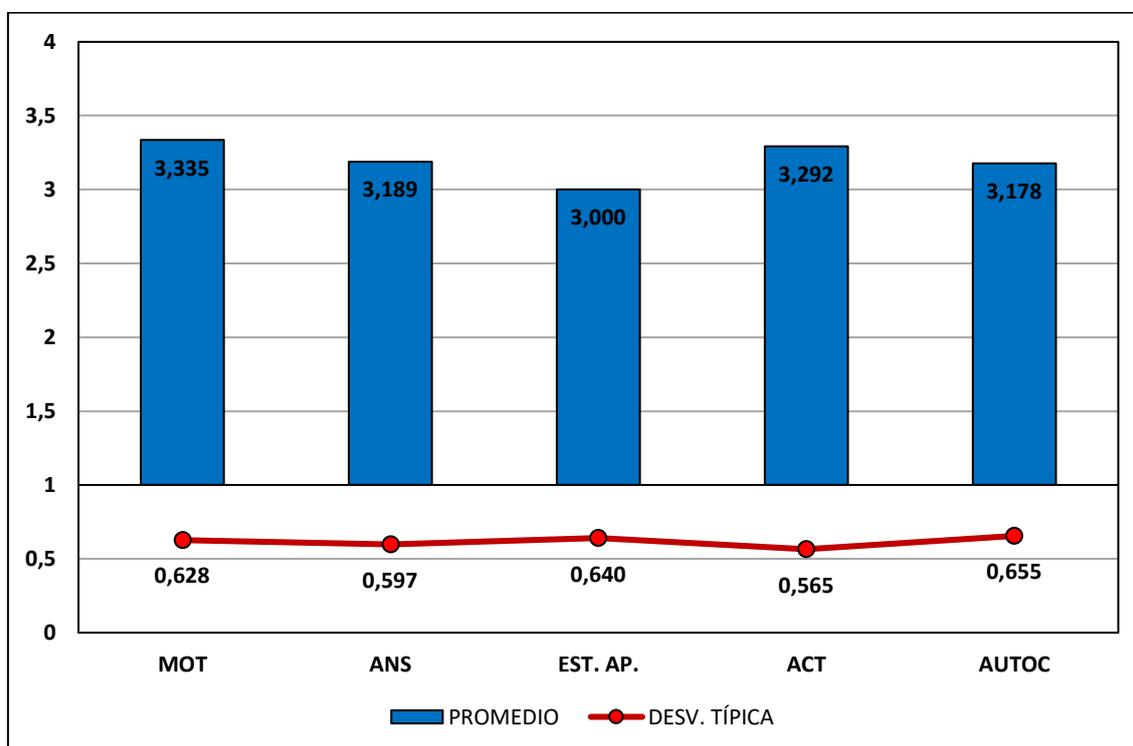
En cuanto a los promedios, los ítems 6.2 (3,315) y 6.5 (3,272) obtuvieron los resultados más altos y los ítems 6.1 (0,581) y 6.6 (0,559) obtuvieron una menor dispersión de las respuestas. Asimismo, el promedio total de este elemento ha sido de 3,178 y la desviación típica de 0,655.

Tabla 9*Resultados del bloque de autoconcepto/autoestima del alumnado (escala Likert)*

ÍTEM	MD (%)	D (%)	A (%)	MA (%)	Promedio	Desv. Tip.
6.1.	0%	7,6%	60,9%	31,5%	3,239	0,581
6.2.	1,1%	3,3%	58,7%	37%	3,315	0,592
6.3.	1,1%	7,6%	62%	29,3%	3,196	0,616
6.4.	4,3%	23,9%	54,3%	17,4%	2,848	0,755
6.5.	2,2%	8,7%	48,9%	40,2%	3,272	0,713
6.6.	1,1%	4,3%	68,5%	26,1%	3,196	0,559
TOTAL	1,6%	9,2%	58,9%	30,3%	3,178	0,655

Nota. Tabla que muestra los porcentajes de elección de cada respuesta, promedios y desviaciones típicas del alumnado en el bloque de autoconcepto/autoestima. Elaboración propia.

Asimismo, a continuación se presenta el Gráfico 1, en el cual se puede observar una comparativa entre los promedios totales y las desviaciones típicas de cada elemento.

Gráfico 1*Resultados de cada elemento de la dimensión afectiva (estudiantado)*

Nota. El gráfico muestra los promedios y las desviaciones típicas de cada elemento de la dimensión afectiva respecto al cuestionario del alumnado. Elaboración propia.

Como se puede observar, todos los elementos de la dimensión afectiva se encuentran por encima del valor central (2,5), y más concretamente por encima o iguales al valor 3, por lo que los resultados son altos.

Aquellos elementos a los que más importancia le da el estudiantado son la motivación (3,335) y las actitudes (3,292), mientras que aquel al que menos le otorga es a los estilos de aprendizaje (3,000).

7.3.2. Resultados en relación con el objetivo 2

El objetivo específico número 2 de esta investigación busca conocer la importancia que el profesorado le otorga a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del cuestionario del profesorado, más concretamente de las preguntas respondidas mediante escala Likert.

- **En relación con la motivación**

Como se puede observar, la Tabla 10 muestra los resultados obtenidos en la escala Likert. El 96,4% piensa que la motivación es muy importante para el aprendizaje del español, que es importante que el profesorado sepa detectar la desmotivación en el alumnado, que el profesorado intente motivar al alumnado y que es importante que la metodología de la escuela fomente la motivación del alumnado.

Asimismo, el 100% opina que el profesorado debe de ser capaz de gestionar la motivación del alumnado, el 92,9% cree que la motivación es muy importante para participar en el aula y el 89,3% que la motivación es clave para generar actitudes positivas y eliminar la ansiedad por parte del alumnado.

En cuanto a los promedios, los mayores los obtuvieron los ítems 2.1 (3,818) y 2.5 (3,727), y la menor dispersión de respuestas se obtuvo en los ítems 2.3 (0,492) y 2.7 (0,477). Asimismo, el promedio total de la motivación fue de 3,656 y la desviación típica de 0,620.

Tabla 10

Resultados del bloque de motivación del profesorado (escala Likert)

ÍTEM	MD (%)	D (%)	A (%)	MA (%)	Promedio	Desv. Tip.
2.1.	3,6%	0%	14,3%	82,1%	3,818	0,664
2.2.	3,6%	0%	21,4%	75%	3,682	0,716
2.3.	0%	0%	42,9%	57,1%	3,636	0,492
2.4.	3,6%	0%	42,9%	53,6%	3,500	0,740
2.5.	0%	7,1%	28,6%	64,3%	3,727	0,550
2.6.	0%	10,7%	35,7%	53,6%	3,545	0,671
2.7.	0%	3,6%	32,1%	64,3%	3,682	0,477
TOTAL	1,5%	3,1%	31,1%	64,3%	3,656	0,620

Nota. Tabla que muestra los porcentajes de elección de cada respuesta, promedios y desviaciones típicas del profesorado en el bloque de motivación. Elaboración propia.

- **En relación con la ansiedad**

En cuanto al bloque sobre ansiedad, la Tabla 11 muestra los resultados de las respuestas mediante la escala Likert. Como se puede observar, el 100% del profesorado está de acuerdo en que la ansiedad influye negativamente en el aprendizaje, que es importante que el profesorado sepa prevenir, identificar, detectar y actuar frente a la ansiedad del alumnado en el aula, por lo que el papel del profesorado es vital.

Asimismo, un 92,9% del profesorado considera que es importante que la metodología de la escuela fomente la reducción de la ansiedad en el aula.

En cuanto a los promedios, los mayores fueron para los ítems 3.1 (3,500) y 3.5 (3,607), y la menor dispersión de respuestas fue para el ítem 3.6 (0,476). Asimismo, el promedio total de este elemento fue de 3,480 y la desviación típica de 0,521.

Tabla 11

Resultados del bloque de ansiedad del profesorado (escala Likert)

ÍTEM	MD (%)	D (%)	A (%)	MA (%)	Promedio	Desv. Tip.
3.1.	0%	0%	39,3%	60,7%	3,607	0,497
3.2.	0%	0%	46,4%	53,6%	3,536	0,508
3.3.	0%	0%	50%	50%	3,500	0,509
3.4.	0%	0%	60,7%	39,3%	3,393	0,497
3.5.	0%	0%	39,3%	60,7%	3,607	0,497
3.6.	0%	0%	67,9%	32,1%	3,321	0,476
3.7.	0%	7,1%	46,4%	46,4%	3,393	0,629
TOTAL	0%	1%	50%	49%	3,480	0,521

Nota. Tabla que muestra los porcentajes de elección de cada respuesta, promedios y desviaciones típicas del profesorado en el bloque de ansiedad. Elaboración propia.

- **En relación con los estilos de aprendizaje**

En cuanto al bloque sobre estilos de aprendizaje, a continuación se presenta la Tabla 12 para mostrar las respuestas de la escala Likert. Como puede observarse, un 85,7% considera que es importante que el profesorado se adapte a los diferentes estilos de aprendizaje del aula, un 96,4% que el profesorado debe de ser capaz de detectar estos estilos, y un 85,7% que la metodología debe tener en cuenta los diferentes estilos del alumnado.

Sin embargo, un 60,7% no está de acuerdo en que el alumnado que tiene un estilo de aprendizaje diferentes deba adaptarse al propuesto por el profesor.

En cuanto a los promedios, el ítem con mayor promedio y menor dispersión de las respuestas es el 4.2 (3,393 – 0,567). Asimismo, el promedio total de este elemento fue de 3,009 y la desviación típica de 0,833.

Tabla 12

Resultados del bloque de estilos de aprendizaje del profesorado (escala Likert)

ÍTEM	MD (%)	D (%)	A (%)	MA (%)	Promedio	Desv. Tip.
4.1.	3,6%	10,7%	53,6%	32,1%	3,143	0,756
4.2.	0%	3,6%	53,6%	42,9%	3,393	0,567
4.3.	14,3%	46,4%	35,7%	3,6%	2,286	0,763
4.4.	3,6%	10,7%	46,4%	39,3%	3,214	0,787
TOTAL	5,4%	17,9%	47,3%	29,5%	3,009	0,833

Nota. Tabla que muestra los porcentajes de elección de cada respuesta, promedios y desviaciones típicas del profesorado en el bloque de estilos de aprendizaje. Elaboración propia.

- **En relación con las actitudes**

A continuación, la Tabla 13 presenta los resultados sobre el bloque de actitudes en las respuestas de tipo Likert. Como puede observarse, el 100% del profesorado considera que las actitudes del estudiantado y de profesorado son fundamentales, que es importante tener una actitud positiva hacia el idioma

español para favorecer su aprendizaje y que es importante que el profesorado sea capaz de detectar actitudes positivas y negativas del alumnado.

Asimismo, el 92,9% del profesorado opina que es importante que el alumnado tenga una actitud positiva hacia los españoles y un 96,4% que la metodología de la escuela debe fomentar las actitudes positivas hacia el español.

Los mayores promedios y la menor dispersión de las respuestas fueron obtenidas en los ítems 5.1 (3,750 – 0,441) y 5.2 (3,821 – 0,390). El promedio total del bloque de actitudes fue de 3,613 y la desviación típica de 0,546.

Tabla 13

Resultados del bloque de actitudes del profesorado (escala Likert)

ÍTEM	MD (%)	D (%)	A (%)	MA (%)	Promedio	Desv. Tip.
5.1.	0%	0%	25%	75%	3,750	0,441
5.2.	0%	0%	17,9%	82,1%	3,821	0,390
5.3.	0%	0%	28,6%	71,4%	3,714	0,460
5.4.	3,6%	3,6%	57,1%	35,7%	3,250	0,701
5.5.	0%	0%	50%	50%	3,500	0,509
5.6.	0%	3,6%	28,6%	67,9%	3,643	0,559
TOTAL	0,6%	1,2%	34,5%	63,7%	3,613	0,546

Nota. Tabla que muestra los porcentajes de elección de cada respuesta, promedios y desviaciones típicas del profesorado en el bloque de actitudes. Elaboración propia.

- **En relación con la autoestima/autoconcepto**

La Tabla 14 presenta los resultados de las respuestas Likert del bloque de autoestima y autoconcepto. Como puede observarse, el 100% del profesorado considera que es importante que el alumnado tenga una opinión positiva sobre sus capacidades para lograr el éxito, que es importante que el profesorado ayude a construir ese autoconcepto positivo y que no deje en evidencia al alumnado.

Asimismo, el 92,9% considera que es importante que el profesorado sea capaz de identificar al alumnado con baja autoestima, un 85,7% ve importante no corregir en exceso al alumnado y un 96,4% que la metodología debería favorecer situaciones para construir de forma positiva el autoconcepto del alumnado.

En cuanto a los promedios, los mayores fueron obtenidos en los ítems 6.5 (3,857) y 6.6 (3,714), y la menor dispersión de respuestas en los ítems 6.1 (0,497) y 6.5 (0,356). Asimismo, el promedio total de este elemento fue de 3,524 y la desviación típica de 0,579.

Tabla 14

Resultados del bloque de autoconcepto/autoestima del profesorado (escala Likert)

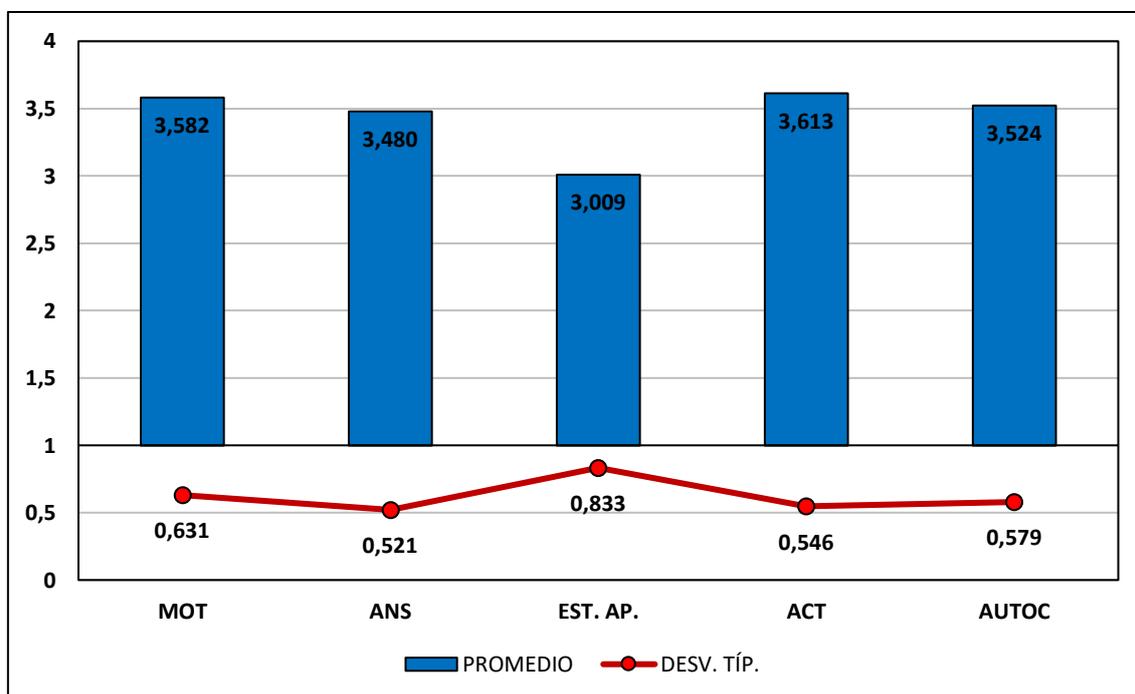
ÍTEM	MD (%)	D (%)	A (%)	MA (%)	Promedio	Desv. Tip.
6.1.	0%	0%	39,3%	60,7%	3,607	0,497
6.2.	0%	0%	46,4%	53,6%	3,536	0,508
6.3.	0%	7,1%	50%	42,9%	3,357	0,621
6.4.	0%	14,3%	64,3%	21,4%	3,071	0,604
6.5.	0%	0%	14,3%	85,7%	3,857	0,356
6.6.	0%	3,6%	21,4%	75%	3,714	0,535
TOTAL	0%	4,2%	39,3%	56,5%	3,524	0,579

Nota. Tabla que muestra los porcentajes de elección de cada respuesta, promedios y desviaciones típicas del profesorado en el bloque de autoconcepto. Elaboración propia.

Para finalizar, se presenta el Gráfico 2, el cual muestra los promedios y las desviaciones típicas de cada elemento de la dimensión afectiva por los que se le preguntó al profesorado.

Gráfico 2

Resultados de cada elemento de la dimensión afectiva (profesorado)



Nota. Gráfico que muestra los promedios y desviaciones típicas obtenidas por parte del profesorado en cada elemento de la dimensión afectiva. Elaboración propia.

Como se puede observar, todos los valores son altos, ya que se encuentran por encima del valor central (2,5), e incluso por encima de 3.

Como se puede observar, el profesorado da más importancia a las actitudes (3,613) y a la motivación (3,582), mientras que dan menos importancia a los estilos de aprendizaje (3,009).

7.3.3. Resultados en relación con el objetivo 3

A continuación, se presentan los resultados relacionados con el objetivo específico 3 de la presente investigación. Cabe recordar que este objetivo busca

determinar si existe una diferencia entre los resultados obtenidos dependiendo de la edad y el género de los y las estudiantes.

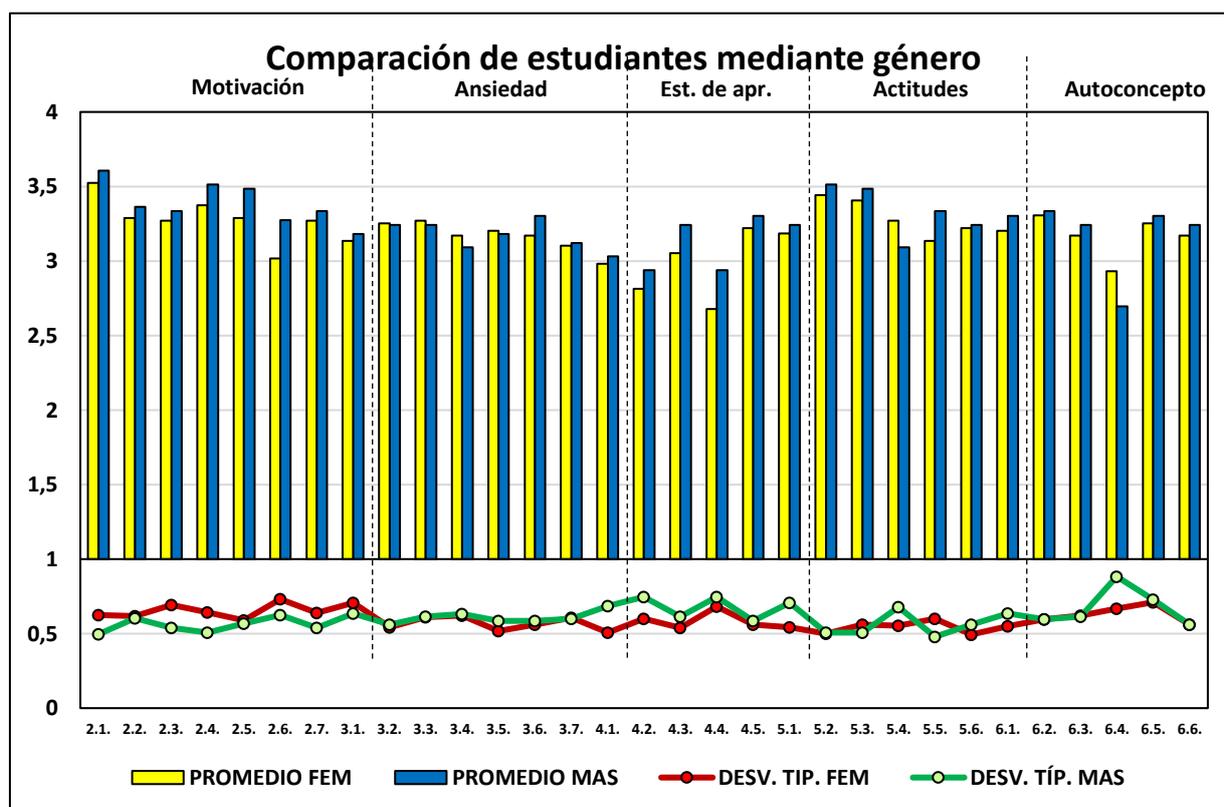
7.3.3.1. Resultados en relación con el género

- **Respuestas mediante escala Likert**

A continuación, se presenta el Gráfico 3 para comparar los diferentes promedios y desviaciones típicas obtenidos en cada ítem del cuestionario diferenciando el género del estudiantado.

Gráfico 3

Resultados de cada ítem del cuestionario (diferenciando género)



Nota. Comparativa de los resultados obtenidos en cuanto a los promedios y desviaciones típicas de cada ítem diferenciando género del estudiantado. Elaboración propia.

Como se puede observar, en el bloque de motivación el género masculino presenta un promedio superior en todos los ítems, siendo la dispersión de las respuestas menor en todos los ítems excepto en los 2.2 y 2.4 donde es casi la misma.

En cuanto al bloque de ansiedad, el género femenino muestra un mayor promedio en los ítems 3.2, 3.3, 3.4 y 3.5, siendo el promedio del género masculino mayor en el resto. Asimismo, la dispersión de datos es bastante similar.

En referencia al bloque de los estilos de aprendizaje, los promedios del género masculino vuelven a ser mayores que los del género femenino, pero en este caso la dispersión de respuestas del género femenino es menor.

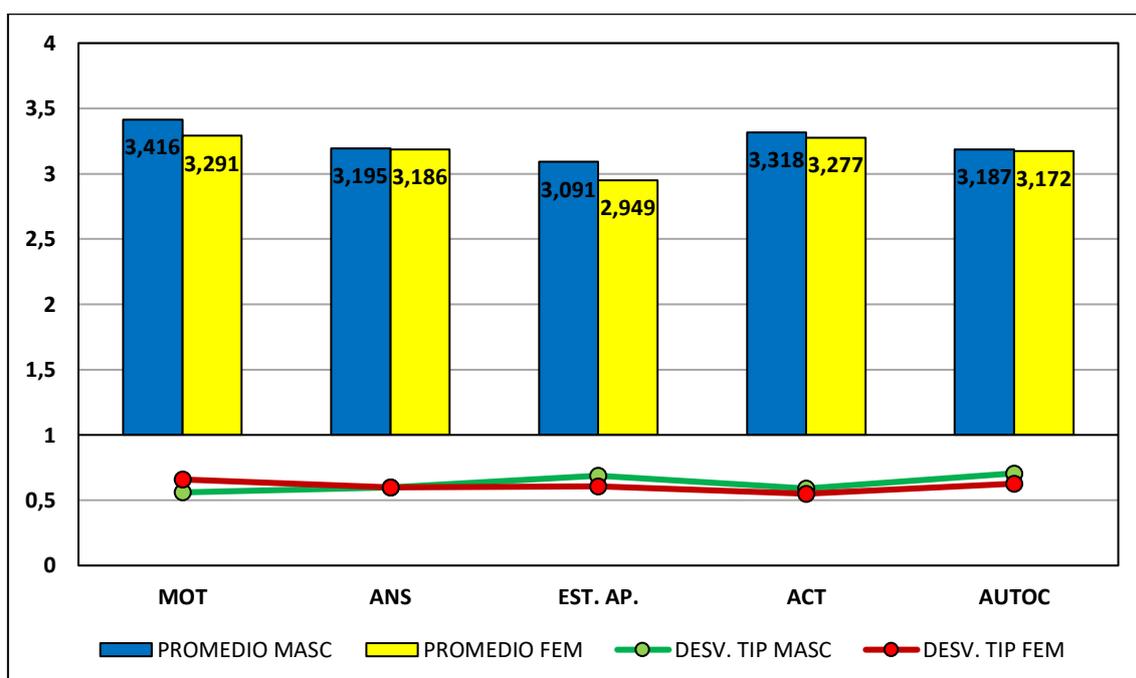
En cuanto al bloque de actitudes, el género masculino muestra un mayor promedio en todos los ítems excepto en el 5.4, y no existe un género cuya dispersión de respuestas sea menor o mayor, ya que varía.

Finalmente, el bloque del autoconcepto presenta un mayor promedio por parte del género masculino en todos los ítems, excepto en el 6.4. Asimismo también existe una mayor dispersión de respuestas por parte de género masculino.

Por otro lado, se presenta el Gráfico 4, el cual muestra los resultados obtenidos diferenciando cada elemento de la dimensión afectiva.

Gráfico 4

Resultados de cada elemento de la dimensión afectiva (diferenciando género)



Nota. Comparativa de los promedios y desviaciones típicas de cada elemento de la dimensión afectiva diferenciando el género del estudiantado. Elaboración propia.

Como se puede observar, ambos géneros tienen por encima del valor central (2,5) todos los elementos de la dimensión afectiva. Asimismo, el género masculino presenta un mayor promedio en todos los bloques, aunque la dispersión de las respuestas es menor por parte de las mujeres en todos los elementos excepto en la motivación.

Asimismo, ambos géneros dan mayor importancia a la motivación (3,416 – 3,291) y menor importancia a los estilos de aprendizaje (3,091 – 2,949).

- **Respuestas mediante selección múltiple de opciones**

Por otro lado, en relación con las estrategias seleccionadas por el alumnado (ver Tabla 15), ambos ven como más importante sentir que el profesorado también está motivado (71,2% y 78,8%), mientras que la menos útil para el género femenino es usar tecnologías digitales (23,7%) y para el masculino ofrecer recompensas significativas (24,2%).

Tabla 15

Resultados del bloque de motivación del alumnado por género (selección de respuesta múltiple)

OPCIONES	FEM (%)	MASC (%)
Plantear de forma clara los objetivos a conseguir	61,0%	60,6%
Ofrecer recompensas significativas para el alumnado	27,1%	24,2%
Utilizar una metodología lúdica	45,8%	69,7%
Incorporar actividades que partan de los intereses del alumnado	55,9%	66,7%
Incorporar actividades para todos los estilos de aprendizaje del aula	52,5%	66,7%
Usar tecnologías digitales	23,7%	57,6%
Sentir que el profesorado también está motivado	71,2%	78,8%

Nota. Tabla que muestra una comparativa entre los porcentajes de elección de cada respuesta por parte del alumnado en el bloque de motivación por género. Elaboración propia.

En relación con el bloque de ansiedad (ver Tabla 16), ambos géneros coinciden que generar un clima positivo entre el alumnado y el profesorado en el aula es la estrategia más útil para reducir la ansiedad (81,% y 87,9%), mientras que la menos útil para el género femenino es no interrumpir ni corregir en exceso (27,1%) y para el masculino realizar actividades sobre temas que hagan sentir seguro al alumnado (27,3%).

Tabla 16

Resultados del bloque de ansiedad del alumnado por género (selección de respuesta múltiple)

OPCIONES	FEM (%)	MASC (%)
Diseñar actividades realistas respecto al nivel del alumnado	61,0%	75,8%
Generar un clima positivo entre el alumnado y el profesorado en el aula	81,4%	87,9%
Realizar actividades sobre temas en los cuales el alumnado se sienta seguro	50,8%	27,3%
Que el profesorado no se muestre amenazante frente a los errores del alumnado	45,8%	48,5%
No interrumpir ni corregir en exceso mientras habla el alumnado	27,1%	36,4%
No forzar su participación si no quieren participar	49,2%	33,3%
Evaluar de forma continua al alumnado, y no solo durante una sesión	25,4%	48,5%
Usar el sentido del humor por parte del profesorado	54,2%	75,8%

Nota. Tabla que muestra una comparativa entre los porcentajes de elección de cada respuesta por parte del alumnado en el bloque de ansiedad por género. Elaboración propia.

En relación con el ítem de respuesta múltiple del bloque de actitudes (ver Tabla 17), ambos géneros coinciden en que la estrategia más útil son las actividades que permitan al alumnado utilizar de forma útil el español en contextos específicos (76,3% y 90,9%).

Asimismo, la menos útil para el género femenino es sentir una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del profesorado (64,4%), y la menos útil para el masculino es realizar actividades para verse inmerso en la cultura y costumbres españolas (66,7%).

Tabla 17

Resultados del bloque de actitudes del alumnado por género (selección de respuesta múltiple)

OPCIONES	FEM (%)	MASC (%)
Actividades que permitan al alumnado visualizarse a sí mismo en un futuro hablando español en diferentes situaciones	67,8%	81,8%
Actividades que permitan al alumnado utilizar de forma útil el español en contextos específicos (supermercados, el banco, etc.)	76,3%	90,9%
Intercambios de lengua con españoles nativos para poder conocerlos mejor	72,9%	78,8%
Actividades para verse inmerso en la cultura española y sus costumbres	66,1%	66,7%
Sentir una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del profesorado	64,4%	72,7%

Nota. Tabla que muestra una comparativa entre los porcentajes de elección de cada respuesta por parte del alumnado en el bloque de actitudes por género. Elaboración propia.

Finalmente, en el ítem de respuestas múltiples del bloque de autoconcepto (ver Tabla 18), el género femenino identifica evitar las comparaciones entre el estudiantado como la más útil (71,2%), mientras que el masculino opina que dar al alumnado herramientas para expresarse en español es mejor (87,9%).

Asimismo, ambos coinciden en que evitar la corrección excesiva de errores es la menos valiosa (32,2% y 24,2%).

Tabla 18

Resultados del bloque de autoconcepto/autoestima del alumnado por género (selección de respuesta múltiple)

OPCIONES	FEM (%)	MASC (%)
Evitar la corrección excesiva de errores	32,2%	24,2%
Realizar una corrección de errores anónima (sin decir quién ha cometido el error)	47,5%	57,6%
Evitar las comparaciones entre los y las estudiantes	71,2%	75,8%
No poner en evidencia a un alumno delante del resto de compañeros y compañeras	64,4%	45,5%
Dar al alumnado herramientas para que pueda expresarse en español sobre diferentes temas	66,1%	87,9%
Plantear actividades de <i>team building</i> para conocer mejor al resto de estudiantes del grupo	59,3%	57,6%
Actividades para que el profesorado pueda detectar las fortalezas y debilidades del alumnado	47,5%	63,6%

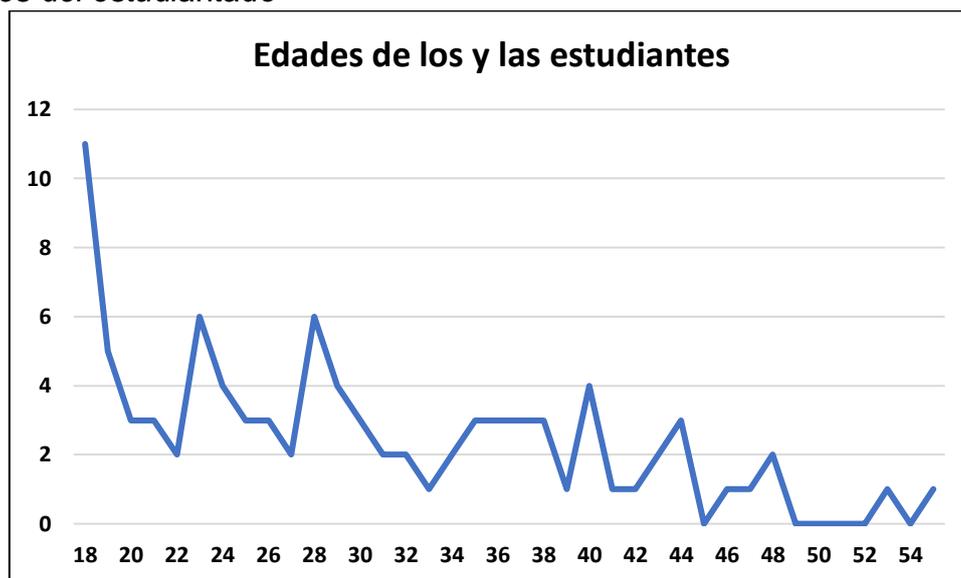
Nota. Tabla que muestra una comparativa entre los porcentajes de elección de cada respuesta por parte del alumnado en el bloque de autoconcepto/autoestima por género. Elaboración propia.

7.3.3.2. Resultados en relación con la edad

En cuanto a los resultados relacionados con la edad, estos fueron descartados debido a que no se pudo obtener una muestra de edad heterogénea entre el y el profesorado, ya que los grupos de edad en muchos de los casos fue muy dispar y no permitió realizar agrupaciones equitativas y dar resultados claros teniendo en cuenta esta variable, tal y como se muestra en el Gráfico 5.

Gráfico 5

Edades del estudiantado



Nota. Gráfico que muestra las diferentes edades del alumnado. Elaboración propia.

Este aspecto se comenta en las limitaciones de la presente investigación.

7.3.4. Resultados en relación con el objetivo 4

A continuación se presentan los resultados en relación con el objetivo específico 4, el cual busca indagar en las mejoras que introduciría el alumnado y el profesorado de esta escuela en relación con las actitudes del profesorado en la dimensión afectiva para desarrollar las lecciones.

Para ello, se han tenido en cuenta los ítems de respuesta de selección múltiple y las preguntas de respuesta abierta. Los resultados se presentan diferenciando los del alumnado y los del profesorado.

7.3.4.1. Resultados del alumnado

- **En relación con la motivación**

En cuanto a las elecciones de respuestas múltiples del ítem 2.8 relacionado con la motivación (ver Tabla 19), el alumnado seleccionó como clave el plantear de forma clara los objetivos a conseguir (60,9%) e incorporar actividades que partan de los intereses del alumnado con un 59,8%, mientras que no dieron mucha importancia a ofrecer recompensas significativas para el alumnado (26,1%).

Tabla 19

Resultados del bloque de motivación del alumnado (selección de respuesta múltiple)

OPCIONES	N.º	%
Plantear de forma clara los objetivos a conseguir	56	60,9%
Ofrecer recompensas significativas para el alumnado	24	26,1%
Utilizar una metodología lúdica	50	54,3%
Incorporar actividades que partan de los intereses del alumnado	55	59,8%
Incorporar actividades para todos los estilos de aprendizaje del aula	53	57,6%
Usar tecnologías digitales	33	35,9%
Sentir que el profesorado también está motivado	68	73,9%

Nota. Tabla que muestra el número y los porcentajes de elección de cada respuesta por parte del alumnado en el bloque de motivación. Elaboración propia.

Asimismo, el alumnado aportó para el ítem 2.9 otras estrategias para potenciar la motivación del alumnado:

- Gamificación
- La actitud docente: mostrar interés, retroalimentación, felicitar...
- Material útil vinculado con su día a día
- Realización de pruebas y exámenes
- Metodologías cooperativas
- Presentar actividades de diferentes formas
- Deberes o tareas específicas para fuera del aula

- **En relación con la ansiedad**

Por otro lado, en el ítem 3.8 referido a la ansiedad, el alumnado seleccionó como mejores estrategias para reducirla en el aula el generar un clima positivo entre el alumnado y el profesorado en el aula (83,7%) y diseñar actividades realistas respecto al nivel del alumnado (66,3%), mientras que no vieron importante no interrumpir ni corregir en exceso al alumnado (30,4%), tal y como se observa en la Tabla 20.

Tabla 20

Resultados del bloque de ansiedad del alumnado (selección de respuesta múltiple)

OPCIONES	N.º	%
Diseñar actividades realistas respecto al nivel del alumnado	61	66,3%
Generar un clima positivo entre el alumnado y el profesorado en el aula	77	83,7%
Realizar actividades sobre temas en los cuales el alumnado se sienta seguro	39	42,4%
Que el profesorado no se muestre amenazante frente a los errores del alumnado	43	46,7%
No interrumpir ni corregir en exceso mientras habla el alumnado	28	30,4%
No forzar su participación si no quieren participar	40	43,5%
Evaluar de forma continua al alumnado, y no solo durante una sesión	31	33,7%
Usar el sentido del humor por parte del profesorado	57	62%

Nota. Tabla que muestra el número y los porcentajes de elección de cada respuesta por parte del alumnado en el bloque de ansiedad. Elaboración propia.

Además, aquellas estrategias aportadas en el ítem 3.9 por el alumnado para reducir los niveles de ansiedad fueron:

- Realizar tutorías externas con el profesorado sobre sus preocupaciones
- Adoptar una actitud por parte del profesorado que muestre interés por el alumnado y no lo juzgue.
- Evitar temas como la política o religión en las actividades como debates
- Relación simétrica entre el profesorado y el alumnado
- Usar el humor en el aula para relajar al alumnado

- **En relación con las actitudes**

En cuanto a la pregunta del ítem 5.7 relacionado con las actitudes (ver Tabla 21), las estrategias que mejoran las actitudes del alumnado según estos son las actividades que permitan al alumnado utilizar de forma útil el español en contextos específicos (81,5%) y los intercambios de lengua con españoles nativos (75%).

Tabla 21

Resultados del bloque de actitudes del alumnado (selección de respuesta múltiple)

OPCIONES	N.º	%
Actividades que permitan al alumnado visualizarse a sí mismo en un futuro hablando español en diferentes situaciones	67	72,8%
Actividades que permitan al alumnado utilizar de forma útil el español en contextos específicos (supermercados, el banco, etc.)	75	81,5%
Intercambios de lengua con españoles nativos para poder conocerlos mejor	69	75%
Actividades para verse inmerso en la cultura española y sus costumbres	61	66,3%
Sentir una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del profesorado	62	67,4%

Nota. Tabla que muestra el número y los porcentajes de elección de cada respuesta por parte del alumnado en el bloque de actitudes. Elaboración propia.

Para cerrar este bloque, el alumnado presentó en el ítem 5.8 como mejores estrategias para mejorar las actitudes:

- Combinar diferentes tipos de actividades
- Relación cercana entre el alumnado y el profesorado
- Conectar actividades con su mundo cotidiano
- Fomentar la competitividad sana en el aula
- Realizar actividades grupales sobre conversación
- Mostrar el progreso y los beneficios de aprender

- **En relación con la autoestima/autoconcepto**

En cuando al ítem 6.7 relacionado con el autoconcepto y la autoestima, la Tabla 22 muestra aquellas que el alumnado ve como más importantes para mejorar estos elementos. Estas son dar al alumnado herramientas para que pueda expresarse en español sobre diferentes temas (73,9%) y evitar las comparaciones entre el alumnado (72,8%), mientras que la menos efectiva es evitar la corrección excesiva de errores (29,3%).

Tabla 22

Resultados del bloque de autoconcepto del alumnado (selección de respuesta múltiple)

OPCIONES	N.º	%
Evitar la corrección excesiva de errores	27	29,3%
Realizar una corrección de errores anónima (sin decir quién ha cometido el error)	47	51,1%
Evitar las comparaciones entre los y las estudiantes	67	72,8%
No poner en evidencia a un alumno delante del resto de compañeros y compañeras	53	57,6%
Dar al alumnado herramientas para que pueda expresarse en español sobre diferentes temas	68	73,9%
Plantear actividades de <i>team building</i> para conocer mejor al resto de estudiantes del grupo	54	58,7%
Actividades para que el profesorado pueda detectar las fortalezas y debilidades del alumnado	49	53,3%

Nota. Tabla que muestra el número y los porcentajes de elección de cada respuesta por parte del alumnado en el bloque de autoconcepto/autoestima. Elaboración propia.

Para cerrar el bloque, aquellas estrategias que propone el alumnado para potenciar el autoconcepto en el ítem 6.8 son:

- Felicitar los aciertos y la participación
- Realizar planificaciones realistas con el nivel del alumnado
- Realizar tutorías individualizadas
- No adoptar una actitud pasivo-agresiva por parte del docente
- Actitud docente: sonreír, felicitar, escuchar...

7.3.4.2. Resultados del profesorado

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las preguntas de selección múltiple y de preguntas de respuesta abierta por parte del profesorado.

- **En relación con la motivación**

En cuanto al ítem 2.8 de respuestas múltiples relacionado con la motivación (ver Tabla 23), el profesorado eligió mejores estrategias para fomentar la motivación el sentir que el profesorado también está motivado (89,3%) e incorporar actividades que parten de los intereses del alumnado, mientras que la menos importante fue la de usar tecnologías digitales (28,6%).

Tabla 23

Resultados del bloque de motivación del profesorado (selección de respuesta múltiple)

OPCIONES	N.º	%
Plantear de forma clara los objetivos a conseguir	19	67,9%
Ofrecer recompensas significativas para el alumnado	9	32,1%
Utilizar una metodología lúdica	17	60,7%
Incorporar actividades que partan de los intereses del alumnado	25	89,3%
Incorporar actividades para todos los estilos de aprendizaje del aula	13	46,4%
Usar tecnologías digitales	8	28,6%
Sentir que el profesorado también está motivado	25	89,3%

Nota. Tabla que muestra el número y los porcentajes de elección de cada respuesta por parte del profesorado en el bloque de motivación. Elaboración propia.

En cuanto al ítem 2.8, las estrategias propuestas por el profesorado fueron las siguientes:

- Realizar actividades externas al aula
- Cercanía entre el docente y el alumnado
- Plantear situaciones reales de su vida cotidiana
- Utilizar metodologías activas
- Utilizar el refuerzo positivo y animar al estudiantado

- **En relación con la ansiedad**

En cuanto al ítem 3.8 referido a las respuestas múltiples (ver Tabla 24), aquellas que el profesorado señala como más importantes para reducir la ansiedad del alumnado son generar un clima positivo entre el alumnado y el profesorado en el aula (92,9%) y diseñar actividades realistas respecto al nivel del alumnado (89,3%), mientras que la menos necesaria fue realizar actividades sobre temas en los cuales el alumnado se sienta seguro (39,3%).

Tabla 24

Resultados del bloque de ansiedad del profesorado (selección de respuesta múltiple)

OPCIONES	N.º	%
Diseñar actividades realistas respecto al nivel del alumnado	25	89,3%
Generar un clima positivo entre el alumnado y el profesorado en el aula	26	92,9%
Realizar actividades sobre temas en los cuales el alumnado se sienta seguro	11	39,3%
Que el profesorado no se muestre amenazante frente a los errores del alumnado	25	89,3%
No interrumpir ni corregir en exceso mientras habla el alumnado	17	60,7%
No forzar su participación si no quieren participar	19	67,9%
Evaluar de forma continua al alumnado, y no solo durante una sesión	13	46,4%
Usar el sentido del humor por parte del profesorado	18	64,3%

Nota. Tabla que muestra el número y los porcentajes de elección de cada respuesta por parte del profesorado en el bloque de ansiedad. Elaboración propia.

Además, se presentan las estrategias mencionadas por el profesorado para reducir la ansiedad del estudiantado en el ítem 3.9:

- No añadir más carga de contenidos si no entienden los propuestos.
- Crear un clima de confianza y aceptación en el aula
- Empatizar y comprender al alumnado
- Enseñar que el error es un amigo y no un enemigo porque fomenta el aprendizaje
- Utilizar el sentido del humor
- Trabajar con metodologías cooperativas y en grupo.

- **En relación con las actitudes**

En cuanto al ítem 5.7 de respuestas múltiples para las actitudes (ver Tabla 25), el profesorado considera como mejores estrategias para fomentar las actitudes positivas del alumnado las actividades que permitan al alumnado utilizar de forma útil el español en contextos específicos (92,9%) y las actividades para verse inmerso en la cultura española y sus costumbres (78,6%), mientras que no ven tan importante los intercambios de lengua con españoles nativos para poder conocerlos mejor (53,6%).

Tabla 25

Resultados del bloque de actitudes del profesorado (selección de respuesta múltiple)

OPCIONES	N.º	%
Actividades que permitan al alumnado visualizarse a sí mismo en un futuro hablando español en diferentes situaciones	19	67,9%
Actividades que permitan al alumnado utilizar de forma útil el español en contextos específicos (supermercados, el banco, etc.)	26	92,9%
Intercambios de lengua con españoles nativos para poder conocerlos mejor	15	53,6%
Actividades para verse inmerso en la cultura española y sus costumbres	22	78,6%
Sentir una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del profesorado	18	64,3%

Nota. Tabla que muestra el número y los porcentajes de elección de cada respuesta por parte del profesorado en el bloque de actitudes. Elaboración propia.

Para cerrar el bloque, a continuación se presentan las diferentes estrategias propuestas por el profesorado en el ítem 5.8:

- Partir de situaciones reales y útiles para el alumnado fuera del aula
- Partir de sus intereses
- Usar metodologías lúdicas
- Usar un enfoque intercultural para conectar la cultura española con la suya
- Realizar actividades fuera del aula

- **En relación con la autoestima/autoconcepto**

En cuanto al ítem 6.7 de respuestas múltiples, la Tabla 26 muestra que el profesorado da más importancia a las siguientes estrategias para mejorar la autoestima del alumnado: evitar las comparaciones (82,1%) y no poner en evidencia al alumnado delante del resto de compañeros y compañeras (82,1%); mientras que vieron como las menos efectivas dar al alumnado herramientas para expresarse, plantear actividades de *team building* y actividades para que el profesorado puede conocer las debilidades y fortalezas del alumnado, las tres con un 60,7%.

Tabla 26

Resultados del bloque de autoconcepto del profesorado (selección de respuesta múltiple)

OPCIONES	N.º	%
Evitar la corrección excesiva de errores	21	75,0%
Realizar una corrección de errores anónima (sin decir quién ha cometido el error)	21	75,0%
Evitar las comparaciones entre los y las estudiantes	23	82,1%
No poner en evidencia a un alumno delante del resto de compañeros y compañeras	22	78,6%
Dar al alumnado herramientas para que pueda expresarse en español sobre diferentes temas	17	60,7%
Plantear actividades de <i>team building</i> para conocer mejor al resto de estudiantes del grupo	17	60,7%
Actividades para que el profesorado pueda detectar las fortalezas y debilidades del alumnado	17	60,7%

Nota. Tabla que muestra el número y los porcentajes de elección de cada respuesta por parte del profesorado en el bloque de autoconcepto/autoestima. Elaboración propia.

Asimismo, a continuación se presentan las estrategias propuestas por el profesorado en el ítem 6.8 para mejorar la autoestima y el autoconcepto del alumnado:

- Más formación docente
- Actitudes docentes: felicitar, halagar, no juzgar
- Empatizar con el alumnado
- Fomentar una participación equitativa
- Tareas donde se sientan seguros

8. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

8.1. Conclusiones

La presente investigación fue realizada para conocer la importancia que el alumnado y el profesorado de “Hispania, escuela de español” daba a la dimensión afectiva respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del español, así como conocer las mejoras que ambos introducirían a nivel estratégico en el aula para dominar esta dimensión. Asimismo, también hay que recordar que se indaga sobre la diferencia de los resultados dependiendo del género del alumnado.

Para poder dar respuesta al objetivo general planteado, y con ello a la pregunta de investigación de este estudio, se crearon cuatro objetivos específicos, cuyos resultados se comentan a continuación.

En relación con el primer objetivo específico planteado:

O1.1. Conocer la importancia que el alumnado le otorga a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español.

Una vez revisados los resultados, puede afirmarse que se ha conseguido este objetivo. Además, se puede concluir que el alumnado le otorga una gran importancia a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español.

Esto es debido a que, tal y como se puede consultar en el cálculo de las respuestas y de los promedios obtenidos, todos los ítems se encuentran por encima del valor medio (2,5), y la gran mayoría se sitúan por encima del valor 3 sobre 4, la cual cosa evidencia que estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en casi todos los ítems del cuestionario.

Asimismo, también se puede concluir que el elemento de la dimensión afectiva al que más importancia dieron fue la motivación. Respecto a esto, Arnold y Foncubierta (2019) dicen que la motivación puede ser el elemento más diferenciador al comparar el aprendizaje entre individuos, y al parecer, el alumnado también le da mucha importancia.

Por lo tanto, el alumnado está de acuerdo con estos autores ya que ven a la motivación como el elemento más a tener en cuenta para lograr el éxito del aprendizaje de lenguas.

Por otro lado, el elemento con el que estuvieron menos de acuerdo fueron los diferentes estilos de aprendizaje que pueden encontrarse en el aula. Quizás esto sea porque como comenta Mendoza (2021) cada individuo tiene un estilo de aprendizaje diferente que suele estar relacionado con la sociedad y cultura en la que viven.

En cuanto al segundo objetivo específico:

O1.2. Conocer la importancia que el profesorado le otorga a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español.

Como puede observarse mediante los resultados obtenidos, también se ha logrado cumplir esta meta.

Se puede llegar a la conclusión de que el profesorado también le otorga una gran importancia a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español. Si revisamos los promedios de cada ítem, todos ellos, a excepción de uno, se encuentran por encima del valor 3 de 4.

Esto permite afirmar que el profesorado ve como clave el papel que juega la dimensión afectiva a la hora de enseñar y aprender la lengua española.

Asimismo, si nos fijamos en los diferentes elementos presentados en cada bloque de cuestionario, se puede concluir que aquel donde el profesorado ha dado una mayor importancia es a las actitudes (seguido muy de cerca por la motivación).

Esta importancia viene dada porque las actitudes positivas por parte del alumnado propician el aprendizaje de la lengua (Jelenek, 2020; Mena, 2013) y porque las actitudes del profesorado también son clave porque influyen directamente en la enseñanza (Mena, 2013).

En cuanto a los diferentes estilos de aprendizaje dentro del aula, se puede concluir que este fue el elemento al que menos importancia da el profesorado, ya que es el que menor promedio ha obtenido, tal y como ocurrió con el alumnado.

Esto podría deberse a que, desde la perspectiva docente, existen pocos test y cuestionarios en español para detectar los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado por parte del profesorado (Pazó, 2014).

Por lo tanto, está claro que tanto el profesorado como el alumnado se encuentran en consonancia a la hora de señalar aquel elemento más y menos importante de toda la dimensión afectiva.

En cuanto al tercer objetivo específico:

O1.3. Determinar si existe una diferencia entre los resultados obtenidos dependiendo de la edad y el género de los y las estudiantes.

Tras analizar los resultados obtenidos, se debe empezar afirmando que el objetivo no se ha logrado completamente.

Esto es debido a que, tal y como se puede observar en los resultados, se obtuvieron datos suficientes para poder analizarlos teniendo en cuenta el género de los y las estudiantes, pero que no ocurrió lo mismo con la variable de la edad, debido a que no fue posible establecer grupos donde hubiese similitud de participantes.

Se puede concluir que ambos géneros dan promedios totales por encima del valor central (2,5) y que son altos, ya que casi todos se encuentran por encima del valor 3. Asimismo, existe una pequeña diferencia entre ambos géneros en favor del género masculino.

Esto es debido a que, tal y como se observa en las tablas de resultados, se puede concluir que el género masculino obtuvo promedios más altos en todos

los elementos de la dimensión afectiva, aunque sin mucha diferencia respecto a los del género femenino.

Por lo tanto, se puede concluir que ambos concuerdan y dan más importancia a la motivación, y menos a los estilos de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias que escogieron en las preguntas de selección múltiple de respuestas, se puede concluir que ambos géneros están de acuerdo en cual es la más efectiva en cuanto a la motivación, ansiedad y actitudes, ya que eligieron las mismas opciones con un mayor porcentaje.

Estas opciones elegidas son las propuestas por Fernández-Coronado (2020), Falero y García (2016) y Mena (2013).

Asimismo, se puede concluir que hubo más discrepancias en cuanto a aquellas que no eran las más útiles, excepto en el bloque de autoconcepto/autoestima, donde sí que coincidieron en que se debe evitar la corrección excesiva de errores, planteada por Mena (2013).

Finalmente, el cuarto y último objetivo específico:

O1.4. Indagar en las mejoras que introduciría el alumnado y el profesorado de esta escuela en relación con las actitudes del profesorado en la dimensión afectiva para desarrollar las lecciones.

Tras revisar los resultados obtenidos, se puede afirmar que este objetivo también se ha logrado, ya que se han obtenido los datos que permiten dar respuesta a este.

Se puede concluir que tanto el alumnado como el profesorado han estado de acuerdo en algunas de las mejoras propuestas para seleccionar de manera múltiple.

Por ejemplo, ambos coincidieron en que la mejor estrategia para la motivación era sentir que el profesorado también estaba motivado, planteada por Fernández-Coronado (2020).

También se puede concluir que ambos afirman que las mejores estrategias para reducir la ansiedad son generar un clima positivo en el aula (Falero y García, 2016) y planificar actividades realistas al nivel del alumnado.

Además, en cuanto a las actitudes, se concluye que para ambos grupos una de las mejores estrategias son las actividades que permiten al alumnado utilizar de forma útil el español en contextos específicos, o que la mejor para el grupo de la autoestima es evitar las comparaciones entre el alumnado, tal y como indica Mena (2013).

Finalmente, también se concluye que ambos aportaron estrategias similares para el tratamiento de los diferentes elementos de la dimensión afectiva en los ítems de respuesta abierta, por lo que ambos tienen una visión similar que puede ser muy positiva para trabajar juntos y lograr una retroalimentación que conlleve al éxito.

Con estos objetivos específicos, se da respuesta al objetivo general propuesto en este estudio:

O1. Establecer la importancia que el alumnado y profesorado de la academia Hispania le otorga a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español.

Se puede concluir una vez analizados los resultados que, tanto el alumnado como el profesorado le otorgan una gran importancia a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

Finalmente, se llega a la pregunta de investigación planteada en este estudio:

¿En qué medida, el profesorado y alumnado de la academia Hispania, tienen en cuenta la dimensión afectiva como elemento de los procesos de enseñanza y el aprendizaje del español?

Como conclusión de esta investigación, tanto el profesorado como el alumnado de la academia Hispania donde se enseña el español, creen que la dimensión afectiva es un elemento muy importante y que debe tenerse en cuenta a la hora de enseñar y de aprender el español.

Esto es debido a que, la importancia de las emociones en el aprendizaje viene dada por su relación con la cognición (Elizondo, Rodríguez, Rodríguez, 2018).

Esta conclusión viene dada por los resultados obtenidos, debido a los altos promedios obtenidos en cada bloque, los cuales evidencian que la mayoría de la muestra estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones planteadas acerca de los diferentes elementos que conforman esta dimensión y que posibilitan tenerla en cuenta durante las lecciones.

Por lo tanto, se ha corroborado una de las afirmaciones que más se plantean en la literatura especializada: la dimensión afectiva es muy importante tanto para enseñar como para aprender. Teniendo en cuenta a Rodríguez (2016), las emociones pueden transformar la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, también se ha dado valor a la teoría del filtro afectivo presentada por Krashen (1982).

Se debe tener en cuenta y cuidar este aspecto, se debe formar más al profesorado cuando está estudiando para ejercer como docente, ya sea de español como lengua extranjera o de cualquier otro ámbito.

Finalmente, se debe hablar más abiertamente de esta dimensión y mostrar a todo el mundo que quiera aprender un idioma la importancia que tiene para lograr resultados significativos.

8.2. Limitaciones, sugerencias y propuestas de mejora

Una vez concluida la investigación, es el momento de ver y reflexionar desde una perspectiva crítica aquellos aspectos que han formado parte del estudio y que han propiciado los resultados obtenidos.

En primer lugar, se presentan las limitaciones que ha tenido esta investigación, y se les sugiere algunas propuestas de mejora.

La primera limitación que surgió fue la baja participación por parte del profesorado del centro a la hora de rellenar el cuestionario y de hacérselo llegar

a los y las estudiantes de su aula, la cual cosa también afectó al número de estudiantados que participaron.

Esto conlleva que la muestra no sea lo suficientemente representativa para poder generalizar con los resultados obtenidos, por lo que estos solo se pueden extrapolar a la propia academia donde se ha realizado la investigación.

Como propuesta de mejora para esta limitación, sería interesante ampliar la muestra del profesorado, ya que con 28 participantes se tiende a generalizar mucho acerca de los resultados. Asimismo, también debería ampliarse la del estudiantado.

La segunda limitación es el poco equilibrio entre géneros (lo ideal hubiese sido obtener un 50-50% o un 55-45%) pero sobre todo entre edades de la muestra del estudiantado, ya que, tal y como se comentó en el apartado de resultados, no se pudo tener en cuenta la variable edad, ya que no fue posible establecer grupos de edad donde hubiese un número similar de participantes.

Para dar respuesta a esta limitación, se presenta la siguiente propuesta de mejora. Podría seleccionarse la muestra de una manera más específica, donde se seleccione a los y las participantes teniendo en cuenta su edad y género, con el objetivo de tener una muestra más balanceada.

La tercera limitación fue que, a pesar de que las preguntas abiertas debían ser respondidas obligatoriamente, no todo el alumnado ni el profesorado las respondió, por lo que se obtuvo menos información para ese objetivo.

Para esta limitación, se presentan dos propuestas de mejora. La primera sería revisar y acortar el cuestionario para que sea más corto y rápido de realizar, así como añadir más opciones en las preguntas de selección múltiple de respuestas.

La segunda sería recoger las respuestas de la pregunta abierta del profesorado mediante una pequeña entrevista, ya que les permitiría expresarse mejor.

La cuarta y última limitación fue el tiempo con el que se cuenta para poder administrar los cuestionarios y analizar los datos, ya que este hace que se deba trabajar a contrarreloj y no permita la participación de más personas en la muestra.

Como propuesta de mejora para esta limitación, simplemente debería disponerse de más tiempo para poder desarrollar el trabajo.

En segundo lugar, se presentan algunas de las sugerencias que tanto el profesorado como el alumnado me hicieron llegar.

La primera de ellas fue el hecho de realizar un cuestionario que fuera algo más corto, ya que algunos de los participantes manifestaron que se les hizo bastante pesado.

La segunda de ellas fue que sería interesante que se utilizaran situaciones reales a la hora de preguntar por los diferentes elementos que conforman esta dimensión afectiva.

La tercera y última sugerencia fue sería bueno para el alumnado que la persona encargada de realizar la investigación, estuviera en el aula mientras se pasan los cuestionarios para poder responder las dudas existentes.

8.3. Perspectivas de futuro

Para concluir, a continuación se presenta la prospectiva que puede haber en sobre esta investigación, comentando las posibles líneas de trabajo.

En primer lugar, la investigación podría ser llevada a mayor escala mediante la ampliación de la muestra a otras academias y escuelas de español de toda la provincia de Valencia, o incluso de la propia Comunidad Valenciana, para conocer de mejor mano cuál es la situación. Asimismo, también podrían estudiarse otras variables de la muestra del alumnado (tales como su nacionalidad o su lengua materna) y del profesorado (como los años de experiencia en el sector) para poder buscar resultados significativos a la hora de hablar sobre esta temática.

En segundo lugar, sería interesante realizar algún tipo de análisis estadístico confirmatorio para los resultados cuantitativos obtenidos, con el objetivo de conocer si existe alguna correlación significativa o no entre estos. Para ello, podría utilizarse algún programa estadístico como SPSS.

En tercer lugar, sería interesante investigar partiendo de este estudio más estrategias para poder fomentar los diferentes elementos de la dimensión afectiva, así como desarrollar programas de actuación para aquellos casos en los cuales hubiese una necesidad de intervención.

En cuarto lugar, también se podrían utilizar los datos obtenidos en el profesorado para poder medir de manera objetiva, mediante cuestionarios con situaciones reales y observaciones, si realmente tienen en cuenta la dimensión afectiva del alumnado durante sus clases.

En quinto lugar, también se podría estudiar la manera mediante la cual el tener conocimiento de una o más lenguas extranjeras facilita o no el aprendizaje de una nueva.

En definitiva, el estudio de este ámbito en la enseñanza del español como lengua extranjera podría ayudar a mejorar los resultados, así como a modificar la forma de enseñar por parte del profesorado.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A. (7 de septiembre de 2022). Dimensión afectiva: qué es, características y desarrollo de la dimensión emocional del ser humano. *Cinco Noticias* <https://www.cinconoticias.com/dimension-afectiva/>
- Alcón, A. (2018). *El aprendizaje afectivo en español como lengua extranjera: análisis de material didáctico* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/179544>
- Arias, J. L., y Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. *Enfoques Consulting EIRL*, 1, 66-78.
- Arnold, J. (2015). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. *Centro Virtual Cervantes*, 14-19. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/rabat_2015/03_arnold.pdf
- Arnold, J. (2017). Aprendizaje de lenguas: afectivo y efectivo. En *Actas del XXV seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. 25 años, 25 seminarios* (pp. 11-27). Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). «Mapa del terreno». En Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Arnold, J. y Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Badia, A. (2021). *Principios y fundamentos de la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya
- Benavidez, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu, Revista de Estudios de Psicología UCR*, 14(1), 25-53.
- Benito, P. (2014). *Los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7779/TFG-G885.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bergfelt, A. (2008). *Las actitudes en el aprendizaje de una segunda lengua*. [Tesis de bachiller, Universidad de Karlstads] Karlstad University Library. <https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:24525/FULLTEXT01.pdf>

- Cabrera, B. (2016). La estrategia pedagógica como herramienta para el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes en la Universidad Católica de Cuenca. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 72-82. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3574>
- Calderón, E. (2017). El papel de la dimensión afectiva en la adquisición del lenguaje materno. *Alteridades*, 27(53), 11-22. <https://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v27n53/0188-7017-alte-27-53-00011.pdf>
- Calderón, E. (2015). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva antropología*, 27(81), 11-31. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15936205002.pdf>
- Centro Virtual Cervantes (1997-2024). En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 10 de noviembre de 2023, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#a
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.
- Cruz, S. (2017). El aprendizaje significativo y las emociones: una revisión del constructo original desde el enfoque de la neurociencia cognitiva. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa COMBE*, 1-10.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (3a ed.)*. México: McGraw Hill/Interamericana Editores
- Díaz, A. (2022). *La Ansiedad y otras variables afectivas en el aula de ELE: El papel del profesor. Estrategias docentes*. [Trabajo de Fin de Máster, Universitat de Girona] DUGiDocs. <http://hdl.handle.net/10256/22057>
- Dosal, A. (2013). La dimensión afectiva en la clase de ELE: la dinámica de grupos. En *Actas del XVI Encuentro de Profesores de Español de Eslovaquia*, 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.177>
- Elizondo, A., Rodríguez, J., y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 1-9. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Falero, F. J. y García, L. (2016). La ansiedad y sus manifestaciones en estudiantes de español lengua extranjera: estudio de caso en los niveles A2 y B1. En Rangponsumrit, N., Gutiérrez, D., Aguilera, A., Blanco, J. M. y Moreno, E. (eds.), *IX Congreso de Hispanistas de Asia* (pp. 253-264).
- Fernández-Coronado, P. (2020). El factor afectivo y la motivación en el proceso de la enseñanza del español: el profesor en el aula, el tratamiento de los manuales y la creación de materiales para facilitar el aprendizaje.

In *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 183-198). Universidad de Santiago de Compostela.

FEVAS (2017). *Guía: La confidencialidad en el ámbito educativo. Orientaciones para la reflexión en torno a un derecho fundamental del alumnado*. Federación vasca de asociaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual (FEVAS).

Gamboa, R. (2014). Relación entre la dimensión afectiva y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista electrónica educare*, 18(2), 117-139.
<https://doi.org/10.15359/ree.18-2.6>

García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica (México)*, 34(96), 39-71.
<https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/sm/2019v34n96/Garcia>

Gracia, M., Sanlorien, P. y Segués, M. T. (2017). *Motivación, afectos y relaciones en el aula inclusiva*. Editorial UOC. <https://cutt.ly/gQvOCrv>

Grazia, D. (2020). *El componente socioafectivo en el aula de ELE*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Internacional de Valencia] RedIned.
<https://hdl.handle.net/11162/227284>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Guijarro, J. R. y Marins de Andrade, P. R. (2010). Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(1), 51-74.
https://www.scielo.cl/pdf/rla/v48n1/art_04.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación (5ª ed.)*. Estados Unidos, Nueva York: McGraw-Hill

Iglesias, I. (2016). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 67-83.
[10.14746/strop.2016.433.005](https://doi.org/10.14746/strop.2016.433.005)

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Marco Común Europeo de Referencia*. España: Madrid

Jelenek, S. (2020). Los factores afectivos en la comunicación oral de los estudiantes croatas de la lengua española. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zagreb]. Repositorio de la universidad de Zagreb.
[urn:nbn:hr:131:385889](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:hr:131:385889)

Jiménez, E. (2008). Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Antonio de Nebrija]. RedIned: Red de información educativa.
<https://hdl.handle.net/11162/76572>

- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Macías, D., Andrade, A. y González, E. (2020). Evolución de la organización y sus teorías a lo largo del tiempo. *Contactos, Revista de Educación en Ciencias e Ingeniería*, (118), 20-29. <https://contactos.izt.uam.mx/index.php/contactos/article/view/83>
- Manzanares, J. C. y Guijarro, J. R. (2023). Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura. *Forma y Función*, 36(1). [10.15446/fyf.v36n1.100789](https://doi.org/10.15446/fyf.v36n1.100789)
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En D. J. Sluyter (ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa (5ª ed.)*. Pearson Educación S.A.
- Mena, T. (2013). Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo] RUO Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/18314>
- Méndez, M. D. C. (2016). La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE. En *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 681-691). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.
- Mendieta, M.A. (2021). La educación del siglo XXI basada en competencias, fomento de valores y desarrollo de la dimensión afectiva. *Revista Torreón Universitario*, 10(27), 19-25. <https://doi.org/10.5377/torreon.v10i27.10835>
- Mendoza, J.D. (2021). Renuencia a hablar en clase y estilos de aprendizaje entre los estudiantes de ELE en Taiwán. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 16, 67-83. <https://doi.org/10.17345/rile16.3265>
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should Know*. Heinle & Heinle Publishers
- Parra, M. C. (2014). *Emociones y aprendizaje. La dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo]. RUO Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/28497>
- Parra, S. C. (2019). Aprendiendo desde la emoción. *Infancias Imágenes*, 18(2), 285-294. <https://doi.org/10.14483/16579089.14532>

- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3208390>
- Pazó, J. (2014). Estilos de aprendizaje y la clase de ELE. *Biblioteca virtual redELE*. 228-249. <http://hdl.handle.net/11162/108685>
- Pizarro, G. y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, (48), 209-225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476250>
- Pizarro, M. (2010). Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires, Revista Electrónica del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12(15), 27-38. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2010.12.15.221>
- Rizo, M. (2015). Interacción y emociones: La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas*, 14(2), 51-61. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-439>
- Rodríguez-Gómez, D. (2019). *El proyecto de investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147625/3/EIProyectoDeInvestigacion.pdf>
- Rodríguez, Y.C. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html
- Roselló, A. (2016). *Los factores afectivos en el aula de lenguas extranjeras: Estrategias de motivación para profesores*. Universidad de Girona.
- Ruíz, N., García, C. E. y Martínez, J. (2016). Neuropsicopedagogía: una mirada al concepto multifactorial del aprendizaje. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 231-237. <https://doi.org/10.21501/23823410.2171>
- Sánchez, M. (2022). Los factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Dokkyo Journal of Language Learning and Teaching*, (11), 75-92.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista electrónica iberoamericana de educación en ciencias y tecnología*, 4(2), 109-139. <https://es.scribd.com/document/360317355/metodologia-cuali-para-investigar-el-fenomeno-que-ocurre-en-las-aulas-pdf>

- Stankovic, A. (2022). *Influencia de los factores afectivos en la evaluación de la enseñanza del español* [Tesis de Máster, Universidad de Zagreb]. Repositorio de la universidad de Zagreb. [urn:nbn:hr:131:958439](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:hr:131:958439)
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Newbury House Pub
- Suárez, B. P. (2015). La alteridad como factor afectivo en los manuales de ELE en España. Tres casos concretos: ELE para inmigrantes, ELE para erasmus y ELE sin destinatario específico. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 943-952. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0943.pdf
- Tejedor, C. (2013). La competencia emocional y la enseñanza de lenguas: formación y actuación. *Multiárea: revista de didáctica*, 6, 225-264.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1-17. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>
- Velásquez, B. M., Remolina, N. y Calle, M. G. (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa*, (11), 329-347. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617332014>
- Vieco, M. (2019). Las emociones contraatacan en el aula de español. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 29, 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7206607>
- Westerhoff, N. (2010). La neurodidáctica a examen. *Mente y cerebro*, (44), 34-40.
- Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Lengua*, 12, 75-81. <https://hdl.handle.net/2454/9359>

10. ANEXOS

● ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES: LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN ELE
<p>Hola, estudiante de Hispania.</p> <p>Mi nombre es Javier Hernández Martínez, y como muchos sabéis, trabajé en Hispania hasta hace muy pocas semanas.</p> <p>A continuación, te presento un cuestionario que estoy realizando para mi Trabajo Final de Máster (TFM), donde estoy desarrollando una investigación para conocer la importancia que le dais a la dimensión afectiva y sus componentes durante el aprendizaje del idioma español. Los componentes sobre los que se os realizarán preguntas son la motivación, la ansiedad, los estilos de aprendizaje del alumnado, las actitudes y el autoconcepto o autoestima.</p> <p>Los datos que aportáis para esta investigación son totalmente ANÓNIMOS y solamente se utilizarán con FINES ACADÉMICOS.</p> <p>Os agradezco vuestra colaboración. Muchas gracias.</p>
<p>CONSENTIMIENTO LEGAL:</p> <p>Consiento la utilización de estos datos con un fin exclusivamente académico, teniendo en cuenta que:</p> <ul style="list-style-type: none">- Participo de forma anónima y voluntaria, y que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento.- Se utilizarán mis datos únicamente con fines académicos, y en ningún caso con ánimo de lucro.- Una vez finalizado el estudio, se eliminarán los datos recogidos.- Puedo contactar con Javier Hernández Martínez mediante Hispania para preguntar cualquier duda al respecto o conocer los resultados del estudio. <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> ACEPTO<input type="radio"/> NO ACEPTO
1. DATOS DEL PARTICIPANTE
<p>GÉNERO:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> MASCULINO<input type="radio"/> FEMENINO<input type="radio"/> OTRO
<p>EDAD (AÑOS):</p>
<p>NACIONALIDAD:</p>
2. MOTIVACIÓN

N.º ÍTEM + PREGUNTA	1 (MUY EN DESACUERDO)	2 (EN DESACUERDO)	3 (DE ACUERDO)	4 (MUY DE ACUERDO)
2.1. Pienso que la motivación es muy importante para el aprendizaje del español.				
2.2. Considero que es importante que el profesorado sepa detectar cuando el alumnado está desmotivado.				
2.3. Creo que es importante que el profesorado sea capaz de gestionar la motivación del alumnado.				
2.4. Considero que es importante que el profesorado intente motivar al alumnado durante las lecciones.				
2.5. Creo que la motivación es muy importante para poder participar activamente en clase.				
2.6. Pienso que la motivación es clave para que generen actitudes positivas y eliminar la ansiedad por parte del alumnado.				
2.7. Considero que es importante que la metodología de la escuela fomente la motivación del alumnado.				
<p>2.8. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para mejorar la motivación del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantear de forma clara los objetivos a conseguir • Ofrecer recompensas significativas para el alumnado • Utilizar una metodología lúdica • Incorporar actividades que partan de los intereses del alumnado • Incorporar actividades para todos los estilos de aprendizaje del aula • Usar tecnologías digitales • Sentir que el profesorado también está motivado 				
2.9. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para potenciar la motivación del alumnado durante las lecciones?				
3. AUTOESTIMA				
N.º ÍTEM + PREGUNTA	1 (MUY EN DESACUERDO)	2 (EN DESACUERDO)	3 (DE ACUERDO)	4 (MUY DE ACUERDO)
3.1. Pienso que la ansiedad influye negativamente en el aprendizaje del español.				
3.2. Considero que es importante que el profesorado sepa identificar cuando un estudiante siente ansiedad.				
3.3. Pienso que es importante que el profesorado sepa actuar cuando el alumnado tiene ansiedad.				
3.4. Creo que es importante que el profesorado sea capaz de prevenir la aparición de la ansiedad del alumnado durante sus lecciones.				
3.5. Considero que es importante que el alumnado sepa identificar cuando una situación puede producirle ansiedad en el aula.				
3.6. Opino que es vital el papel del profesorado en relación con la ansiedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
3.7. Considero que es importante que la metodología de la escuela fomente la reducción de la ansiedad del alumnado.				

3.8. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para reducir la ansiedad del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje:

- Diseñar actividades realistas respecto al nivel del alumnado
- Generar un clima positivo entre el alumnado y el profesorado en el aula
- Realizar actividades sobre temas en los cuales el alumnado se sienta seguro
- Que el profesorado no se muestre amenazante frente a los errores del alumnado
- No interrumpir ni corregir en exceso mientras habla el alumnado
- No forzar su participación si no quieren participar
- Evaluar de forma continua al alumnado, y no solo durante una sesión
- Usar el sentido del humor por parte del profesorado

3.9. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para reducir la ansiedad del alumnado durante las lecciones?

4. ESTILOS DE APRENDIZAJE

N.º ÍTEM + PREGUNTA	1 (MUY EN DESACUERDO)	2 (EN DESACUERDO)	3 (DE ACUERDO)	4 (MUY DE ACUERDO)
4.1. Considero que es importante que el profesorado se adapte a los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante.				
4.2. Para mí es importante que el profesorado se adapte a mi estilo de aprendizaje individual.				
4.3. Es importante que el profesorado sea capaz de detectar los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes.				
4.4. Considero que el alumnado que tiene un estilo de aprendizaje diferente debe adaptarse al propuesto por su profesor durante las lecciones.				
4.5. Considero que es importante que la metodología de la escuela tenga en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado.				

5. ACTITUDES

N.º ÍTEM + PREGUNTA	1 (MUY EN DESACUERDO)	2 (EN DESACUERDO)	3 (DE ACUERDO)	4 (MUY DE ACUERDO)
5.1. Considero que las actitudes del estudiantado son fundamentales para el aprendizaje del español.				
5.2. Creo que las actitudes del profesorado son muy importantes para el aprendizaje del idioma español.				
5.3. Creo que es importante tener una actitud positiva hacia el idioma español para favorecer su aprendizaje.				
5.4. Pienso que es importante tener una actitud positiva hacia los españoles para favorecer el aprendizaje del español.				
5.5. Considero que es importante que el profesorado sepa detectar actitudes positivas y negativas por parte del alumnado durante sus lecciones.				
5.6. Considero que es importante que la metodología de la escuela fomente actitudes positivas hacia el español.				

5.7. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para mejorar las actitudes del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje:

- Actividades que permitan al alumnado visualizarse a si mismo en un futuro hablando en español en diferentes situaciones
- Actividades que permitan al alumnado utilizar de forma útil el español en contextos específicos (supermercados, el banco, etc.)
- Intercambios de lengua con españoles nativos para poder conocerlos mejor
- Actividades para verse inmerso en la cultura española y sus costumbres
- Sentir una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del profesorado

5.8. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para mejorar las actitudes del alumnado durante las lecciones?

6. AUTOCONCEPTO O AUTOESTIMA

N.º ÍTEM + PREGUNTA	1 (MUY EN DESACUERDO)	2 (EN DESACUERDO)	3 (DE ACUERDO)	4 (MUY DE ACUERDO)
6.1. Considero que es importante tener una opinión positiva sobre las capacidades de uno mismo para poder aprender español con éxito.				
6.2. Creo que es importante que el profesorado ayude a construir un autoconcepto positivo al alumnado para mejorar aprendizaje.				
6.3. Es importante que el profesorado sea capaz de identificar a aquel alumnado con un autoconcepto propio o bajos niveles de autoestima.				
6.4. Es importante que el profesorado no corrija en exceso al alumnado.				
6.5. Considero importante que el profesorado no deje en evidencia al alumnado en clase.				
6.6. Considero importante que la metodología de la escuela favorezca las situaciones que propicien una construcción positiva del autoconcepto del alumnado.				

6.7. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para mejorar el autoconcepto y la autoestima del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje:

- Evitar la corrección excesiva de errores
- Realizar una corrección de errores anónima (sin decir quién ha cometido el error)
- Evitar las comparaciones entre los y las estudiantes
- No poner en evidencia a un alumno delante del resto de compañeros y compañeras
- Dar al alumnado herramientas para que pueda expresarse en español sobre diferentes temas
- Plantear actividades de "*team building*" para conocer mejor al resto de estudiantes del grupo
- Actividades para que el profesorado pueda detectar las fortalezas y debilidades del alumnado

6.8. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para mejorar el autoconcepto y la autoestima del alumnado durante las lecciones?

● **ANEXO 2**

CUESTIONARIO PARA PROFESORES: LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN ELE				
<p>Hola, profes de Hispania.</p> <p>Mi nombre es Javier Hernández Martínez, y como muchos sabéis, trabajé en Hispania hasta hace muy pocas semanas.</p> <p>A continuación, os presento un cuestionario que estoy realizando para mi Trabajo Final de Máster (TFM), donde estoy desarrollando una investigación para conocer la importancia que le dais a la dimensión afectiva y sus componentes durante la enseñanza y el aprendizaje del idioma español. Los componentes sobre los que se os realizarán preguntas son la motivación, la ansiedad, los estilos de aprendizaje del alumnado, las actitudes y el autoconcepto o autoestima.</p> <p>Los datos que aportáis para esta investigación son totalmente ANÓNIMOS y solamente se utilizarán con FINES ACADÉMICOS.</p> <p>Os agradezco vuestra colaboración. Muchas gracias.</p>				
<p>CONSENTIMIENTO LEGAL:</p> <p>Consiento la utilización de estos datos con un fin exclusivamente académico, teniendo en cuenta que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participo de forma anónima y voluntaria, y que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento. - Se utilizarán mis datos únicamente con fines académicos, y en ningún caso con ánimo de lucro. - Una vez finalizado el estudio, se eliminarán los datos recogidos. - Puedo contactar con Javier Hernández Martínez mediante Hispania para preguntar cualquier duda al respecto o conocer los resultados del estudio. <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> ACEPTO <input type="radio"/> NO ACEPTO 				
1. DATOS DEL PARTICIPANTE				
<p>GÉNERO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> MASCULINO <input type="radio"/> FEMENINO <input type="radio"/> OTRO 				
<p>EDAD (AÑOS):</p>				
2. MOTIVACIÓN				
N.º ÍTEM + PREGUNTA	1 (MUY EN DESACUERDO)	2 (EN DESACUERDO)	3 (DE ACUERDO)	4 (MUY DE ACUERDO)
2.1. Pienso que la motivación es muy importante para el aprendizaje del español.				

2.2. Considero que es importante que el profesorado sepa detectar cuando el alumnado está desmotivado.				
2.3. Creo que es importante que el profesorado sea capaz de gestionar la motivación del alumnado.				
2.4. Considero que es importante que el profesorado intente motivar al alumnado durante las lecciones.				
2.5. Creo que la motivación del alumnado es muy importante para poder participar activamente en clase.				
2.6. Pienso que la motivación del alumnado es clave para que generen actitudes positivas y eliminar la ansiedad.				
2.7. Considero que es importante que la metodología de la escuela fomente la motivación del alumnado.				
<p>2.8. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para mejorar la motivación del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantear de forma clara los objetivos a conseguir • Ofrecer recompensas significativas para el alumnado • Utilizar una metodología lúdica • Incorporar actividades que partan de los intereses del alumnado • Incorporar actividades para todos los estilos de aprendizaje del aula • Usar tecnologías digitales • Sentir que el profesorado también está motivado 				
2.9. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para potenciar la motivación del alumnado durante las lecciones?				
3. AUTOESTIMA				
N.º ÍTEM + PREGUNTA	1 (MUY EN DESACUERDO)	2 (EN DESACUERDO)	3 (DE ACUERDO)	4 (MUY DE ACUERDO)
3.1. Pienso que la ansiedad influye negativamente en el aprendizaje del español.				
3.2. Considero que es importante que el profesorado sepa identificar cuando un estudiante siente ansiedad.				
3.3. Pienso que es importante que el profesorado sepa actuar cuando el alumnado tiene ansiedad.				
3.4. Creo que es importante que el profesorado sea capaz de prevenir la aparición de la ansiedad del alumnado durante sus lecciones.				
3.5. Considero que es importante que el profesorado sepa identificar cuando una situación puede producir ansiedad en el aula.				
3.6. Opino que es vital el papel del profesorado en relación con la ansiedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
3.7. Considero que es importante que la metodología de la escuela fomente la reducción de la ansiedad del alumnado.				
3.8. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para reducir la ansiedad del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje:				

- Diseñar actividades realistas respecto al nivel del alumnado
- Generar un clima positivo entre el alumnado y el profesorado en el aula
- Realizar actividades sobre temas en los cuales el alumnado se sienta seguro
- Que el profesorado no se muestre amenazante frente a los errores del alumnado
- No interrumpir ni corregir en exceso mientras habla el alumnado
- No forzar su participación si no quieren participar
- Evaluar de forma continua al alumnado, y no solo durante una sesión
- Usar el sentido del humor por parte del profesorado

3.9. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para reducir la ansiedad del alumnado durante las lecciones?

4. ESTILOS DE APRENDIZAJE

N.º ÍTEM + PREGUNTA	1 (MUY EN DESACUERDO)	2 (EN DESACUERDO)	3 (DE ACUERDO)	4 (MUY DE ACUERDO)
4.1. Considero que es importante que el profesorado se adapte a los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante.				
4.2. Es importante que el profesorado sea capaz de detectar los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes.				
4.3. Considero que el alumnado que tiene un estilo de aprendizaje diferente debe adaptarse al propuesto por su profesor durante las lecciones.				
4.4. Considero que es importante que la metodología de la escuela tenga en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado.				

5. ACTITUDES

N.º ÍTEM + PREGUNTA	1 (MUY EN DESACUERDO)	2 (EN DESACUERDO)	3 (DE ACUERDO)	4 (MUY DE ACUERDO)
5.1. Considero que las actitudes del estudiantado son fundamentales para el aprendizaje del español.				
5.2. Creo que las actitudes del profesorado son muy importantes para el aprendizaje del idioma español.				
5.3. Creo que es importante tener una actitud positiva hacia el idioma español para favorecer su aprendizaje.				
5.4. Pienso que es importante que el alumnado tenga una actitud positiva hacia los españoles para favorecer el aprendizaje del español.				
5.5. Considero que es importante que el profesorado sepa detectar actitudes positivas y negativas por parte del alumnado durante sus lecciones.				
5.6. Considero que es importante que la metodología de la escuela fomente actitudes positivas hacia el español.				

5.7. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para mejorar las actitudes del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje:

- Actividades que permitan al alumnado visualizarse a si mismo en un futuro hablando en español en diferentes situaciones

- Actividades que permitan al alumnado utilizar de forma útil el español en contextos específicos (supermercados, el banco, etc.)
- Intercambios de lengua con españoles nativos para poder conocerlos mejor
- Actividades para verse inmerso en la cultura española y sus costumbres
- Sentir una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del profesorado

5.8. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para mejorar las actitudes del alumnado durante las lecciones?

6. AUTOCONCEPTO O AUTOESTIMA

N.º ÍTEM + PREGUNTA	1 (MUY EN DESACUERDO)	2 (EN DESACUERDO)	3 (DE ACUERDO)	4 (MUY DE ACUERDO)
6.1. Considero que es importante que el alumnado tenga una opinión positiva sobre sus capacidades para poder aprender español con éxito.				
6.2. Creo que es importante que el profesorado ayude a construir un autoconcepto positivo al alumnado para mejorar aprendizaje.				
6.3. Es importante que el profesorado sea capaz de identificar a aquel alumnado con un autoconcepto propio o bajos niveles de autoestima.				
6.4. Es importante que el profesorado no corrija en exceso al alumnado.				
6.5. Considero importante que el profesorado no deje en evidencia al alumnado en clase.				
6.6. Considero importante que la metodología de la escuela favorezca las situaciones que propicien una construcción positiva del autoconcepto del alumnado.				

6.7. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para mejorar el autoconcepto y la autoestima del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje:

- Evitar la corrección excesiva de errores
- Realizar una corrección de errores anónima (sin decir quién ha cometido el error)
- Evitar las comparaciones entre los y las estudiantes
- No poner en evidencia a un alumno delante del resto de compañeros y compañeras
- Dar al alumnado herramientas para que pueda expresarse en español sobre diferentes temas
- Plantear actividades de "*team building*" para conocer mejor al resto de estudiantes del grupo
- Actividades para que el profesorado pueda detectar las fortalezas y debilidades del alumnado

6.8. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para mejorar el autoconcepto y la autoestima del alumnado durante las lecciones?

● ANEXO 3

CUESTIONARIO ALUMNADO				
BLOQUE	N.º ÍTEMS	EJEMPLO	TIPO RESPUESTA	OBJETIVO VINCULADO
General	4	“Consentimiento, género, edad y nacionalidad”	Cerradas y abiertas	O1.3
Motivación	9	“2.5. Creo que la motivación es muy importante para poder participar activamente en clase”	Cerrada (Likert 1-4)	O1.1
		“2.8. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para mejorar la motivación del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Plantear de forma clara los objetivos a conseguir • Ofrecer recompensas significativas para el alumnado • ...” 	Cerrada (Opciones múltiples)	O1.4
		“2.9. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para potenciar la motivación del alumnado durante las lecciones?”	Abierta	O1.4
Ansiedad	9	“3.1. Pienso que la ansiedad influye negativamente en el aprendizaje del español”	Cerrada (Likert 1-4)	O1.1
		“3.8. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para reducir la ansiedad del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar actividades realistas respecto al nivel del alumnado • Generar un clima positivo entre el alumnado y el profesorado en el aula • ...” 	Cerrada (Opciones múltiples)	O1.4
		“3.9. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para reducir la ansiedad del alumnado durante las lecciones?”	Abierta	O1.4
Estilos de aprendizaje	5	“4.5. Considero que es importante que la metodología de la escuela tenga en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado”	Cerrada (Likert 1-4)	O1.1
Actitudes	8	“5.1. Considero que las actitudes del estudiantado son fundamentales para el aprendizaje del español”	Cerrada (Likert 1-4)	O1.1
		“5.7. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para mejorar las actitudes del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Actividades que permitan al alumnado visualizarse a sí mismo en un futuro hablando en español en diferentes situaciones • ...” 	Cerrada (Opciones múltiples)	O1.4
		“5.8. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para mejorar las actitudes del alumnado durante las lecciones?”	Abierta	O1.4
Autoconcepto o autoestima	8	“6.1. Considero que es importante tener una opinión positiva sobre las capacidades de uno mismo para poder aprender español con éxito”	Cerrada (Likert 1-4)	O1.1
		“6.7. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para mejorar el autoconcepto y la autoestima del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Evitar la corrección excesiva de errores • Realizar una corrección de errores anónima (sin decir quién ha cometido el error) • ...” 	Cerrada (Opciones múltiples)	O1.4
		“6.8. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para mejorar el autoconcepto y la autoestima del alumnado durante las lecciones?”	Abierta	O1.4

● ANEXO 4

CUESTIONARIO PROFESORADO				
BLOQUE	N.º ÍTEMS	EJEMPLO	TIPO RESPUESTA	OBJETIVO VINCULADO
General	4	“Consentimiento, género, edad”	Cerradas y abiertas	O1.3
Motivación	9	“2.2. Considero que es importante que el profesorado sepa detectar cuando el alumnado está desmotivado”	Cerrada (Likert 1-4)	O1.2
		“2.8. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para mejorar la motivación del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Plantear de forma clara los objetivos a conseguir • Ofrecer recompensas significativas para el alumnado • ...” 	Cerrada (Opciones múltiples)	O1.4
		“2.9. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para potenciar la motivación del alumnado durante las lecciones?”	Abierta	O1.4
Ansiedad	9	“3.5. Considero que es importante que el profesorado sepa identificar cuando una situación puede producir ansiedad en el aula”	Cerrada (Likert 1-4)	O1.2
		“3.8. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para reducir la ansiedad del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar actividades realistas respecto al nivel del alumnado • Generar un clima positivo entre el alumnado y el profesorado en el aula • ...” 	Cerrada (Opciones múltiples)	O1.4
		“3.9. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para reducir la ansiedad del alumnado durante las lecciones?”	Abierta	O1.4
Estilos de aprendizaje	4	“4.1. Considero que es importante que el profesorado se adapte a los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante”	Cerrada (Likert 1-4)	O1.2
Actitudes	8	“5.2. Creo que las actitudes del profesorado son muy importantes para el aprendizaje del idioma español”	Cerrada (Likert 1-4)	O1.2
		“5.7. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para mejorar las actitudes del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Actividades que permitan al alumnado visualizarse a sí mismo en un futuro hablando en español en diferentes situaciones • ...” 	Cerrada (Opciones múltiples)	O1.4
		“5.8. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para mejorar las actitudes del alumnado durante las lecciones?”	Abierta	O1.4
Autoconcepto o autoestima	8	“6.3. Es importante que el profesorado sea capaz de identificar a aquel alumnado con un autoconcepto propio o bajos niveles de autoestima”	Cerrada (Likert 1-4)	O1.2
		“6.7. A continuación, se presentan diferentes estrategias que pueden aplicarse durante las lecciones para mejorar el autoconcepto y la autoestima del alumnado. Marca aquellas que crees que son clave para el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Evitar la corrección excesiva de errores • Realizar una corrección de errores anónima (sin decir quién ha cometido el error) • ...” 	Cerrada (Opciones múltiples)	O1.4
		“6.8. ¿Qué otras estrategias podrían utilizarse para mejorar el autoconcepto y la autoestima del alumnado durante las lecciones?”	Abierta	O1.4

• ANEXO 5

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q		
1	Género	Edad (años)	2.1. Pienso que la m...	2.2. Considero que e...	2.3. Creo que es imp...	2.4. Considero que e...	2.5. Creo que la moti...	2.6. Pienso que la mo...	2.7. Considero que e...	2.8. A continuación...	2.9. ¿Qué otras es...	3.1. Pienso que la r...	3.2. Considero que...	3.3. Pienso que es im...	3.4. Creo que es impor...	3.5. Considero que e...	3.6. Opino que es vit...	3.7. Considero que e...	3.8. Considero que e...
33	Masculino	26	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	4	3	3	2	1		
34	Femenino	26	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	2		
35	Femenino	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4		
36	Femenino	25	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3		
37	Femenino	26	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3		
38	Masculino	24	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3		
39	Femenino	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3		
40	Femenino	27	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3		
41	Femenino	24	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3		
42	Femenino	26	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4		
43	Femenino	27	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4		
44	Femenino	23	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3		
45	Masculino	26	3	4	3	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	2		
46	Femenino	27	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
47	Femenino	30	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
48	Femenino	25	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3		
49	Femenino	26	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4		
50	Femenino	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
51	Femenino	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
52	Otro	35	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4		
53	Masculino	25	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3		
54	Femenino	38	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2		
55	Femenino	35	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3		
56	Femenino	43	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3		
57	Femenino	24	4	3	3	1	2	2	3	3	3	4	3	4	3	4	3		
58	Femenino	27	4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4		
59	Femenino	24	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	3		
60	Masculino	26	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
61	Femenino	26	1	1	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3		
62																			
63	PROME[=PROMEDIO(C34:C61)]				3,571	3,464	3,571	3,429	3,607	3,607	3,536	3,500	3,393	3,607	3,321	3,393	3,143		
64	DESV.TIP.ITEM		0,645	0,670	0,504	0,693	0,634	0,630	0,567	0,497	0,508	0,509	0,497	0,497	0,476	0,629	0,756		
65	PROMEDIO ELEMENTO		3,582	3,480	3,009	3,613	3,524												
66	DESV.TIP.ELEMENTO		0,631	0,521	0,833	0,546													
67	PROMEDIO TOTAL		3,476																

● ANEXO 6

Archivo Inicio Insertar Dibujar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Automatizar Ayuda

Comentarios Compartir

Pegar Fuente Alineación Número Estilos Celdas Edición Análisis Confidencialidad Complementos

SUMA $\text{=PROMEDIO}(C34:I61)$

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q		
	Género	Edad (años)	2.1. Pienso que la mot	2.2. Considero que e	2.3. Creo que es impo	2.4. Considero que e	2.5. Creo que la moti	2.6. Pienso que la mo	2.7. Considero que e	2.8. A continuación,	2.9. ¿Qué otras es	3.1. Pienso que la d	3.2. Considero que e	3.3. Pienso que e	3.4. Creo que es impo	3.5. Considero que e	3.6. Opino que es vit	3.7. Considero que e	3.8. Considero que e
33	Masculino	26	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	4	3	3	2	1		
34	Femenino	26	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	2		
35	Femenino	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4		
36	Femenino	25	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3		
37	Femenino	26	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3		
38	Masculino	24	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3		
39	Femenino	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3		
40	Femenino	27	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3		
41	Femenino	24	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3		
42	Femenino	26	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4		
43	Femenino	27	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4		
44	Femenino	23	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3		
45	Masculino	26	3	4	3	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	2		
46	Femenino	27	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
47	Femenino	30	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
48	Femenino	25	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3		
49	Femenino	26	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
50	Femenino	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
51	Otro	35	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4		
52	Masculino	25	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3		
53	Femenino	38	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2		
54	Femenino	35	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3		
55	Femenino	43	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3		
56	Femenino	24	4	3	3	1	2	2	3	3	3	4	3	4	3	4	3		
57	Femenino	27	4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4		
58	Femenino	24	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3		
59	Masculino	26	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
60	Femenino	26	1	1	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3		
61																			
62																			
63	PROMEDIO ITEM		3,750	3,679	3,571	3,464	3,571	3,429	3,607	3,607	3,536	3,500	3,393	3,607	3,321	3,393	3,143		
64	DES.V. TIP. ITEM		0,645	0,670	0,504	0,633	0,634	0,630	0,567	0,497	0,508	0,503	0,497	0,497	0,476	0,629	0,756		
65	PROMEDIO+PROMEDIO(C34:I61)				3,009	3,613	3,524												
66	DES.V. TIP. ELEMENTO		0,631	0,521	0,833	0,546	0,573												
67	PROMEDIO TOTAL		3,476																

GENERAL PROF Hoja2 GÉNERO PREGUNTA ABIERTA 1 Hoja1

Modificar Calcular Accesibilidad: es necesario investigar 60%

● ANEXO 7

Microsoft Excel - Hoja de Cálculo																	
Ribbon: Inicio Insertar Dibujar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Automatizar Ayuda																	
Barra de Fórmulas: SUMA =DESVEST.M(C34:C61)																	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
	Género	Edad (años)	2.1. Pienso que la m...	2.2. Considero que e...	2.3. Creo que es imp...	2.4. Considero que e...	2.5. Creo que la moti...	2.6. Pienso que la m...	2.7. Considero que e...	3.1. Pienso que la m...	3.2. Considero que e...	3.3. Pienso que es im...	3.4. Creo que es impor...	3.5. Considero que e...	3.6. Opino que es vit...	3.7. Considero que e...	4.1. Considero
33	Género	Edad (años)	2.1. Pienso que la m...	2.2. Considero que e...	2.3. Creo que es imp...	2.4. Considero que e...	2.5. Creo que la moti...	2.6. Pienso que la m...	2.7. Considero que e...	3.1. Pienso que la m...	3.2. Considero que e...	3.3. Pienso que es im...	3.4. Creo que es impor...	3.5. Considero que e...	3.6. Opino que es vit...	3.7. Considero que e...	4.1. Considero
34	Masculino	26	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	4	3	3	2	1
35	Femenino	26	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	2
36	Femenino	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
37	Femenino	25	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3
38	Femenino	26	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3
39	Masculino	24	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
40	Femenino	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3
41	Femenino	27	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3
42	Femenino	24	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3
43	Femenino	26	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4
44	Femenino	27	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4
45	Femenino	23	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3
46	Masculino	26	3	4	3	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2
47	Femenino	27	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
48	Femenino	30	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
49	Femenino	25	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
50	Femenino	26	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4
51	Femenino	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
52	Otro	35	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4
53	Masculino	25	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
54	Femenino	38	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2
55	Femenino	35	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3
56	Femenino	43	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3
57	Femenino	24	4	3	3	1	2	2	3	3	3	4	3	4	3	4	3
58	Femenino	27	4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4
59	Femenino	24	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3
60	Masculino	26	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
61	Femenino	26	1	1	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
62																	
63	PROMEDIO ITEM		3,750	3,679	3,571	3,464	3,571	3,429	3,607	3,607	3,536	3,500	3,393	3,607	3,321	3,393	3,143
64	DESV. T=DESVEST.M(C34:C61)			0,504	0,693	0,634	0,630	0,567	0,497	0,508	0,509	0,497	0,497	0,476	0,629	0,756	
65	PROMEDIO ELEMENTO		3,582	3,480	3,009	3,613	3,524										
66	DESV. TIP. ELEMENTO		0,631	0,521	0,833	0,546	0,579										

● ANEXO 8

Archivo Inicio Insertar Dibujar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Automatizar Ayuda Comentarios Compartir

Portapapeles Fuente Alineación Número Estilos Celdas Edición Análisis Confidencialidad Complementos

SUMA X ✓ fx =DESVEST.M(C34:I61)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	
1	Género	Edad (años)	2.1. Pienso que la mot	2.2. Considero que el	2.3. Creo que es impo	2.4. Considero que u	2.5. Creo que la moti	2.6. Pienso que la mo	2.7. Considero que s	2.8. A continuación,	2.9. ¿Qué otras es	3.1. Pienso que la d	3.2. Considero que	3.3. Pienso qu				
33	Masculino	26	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	4	3	3	2	1	
34	Femenino	26	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	2	
36	Femenino	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	
37	Femenino	25	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	
38	Femenino	26	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	
39	Masculino	24	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	
40	Femenino	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	
41	Femenino	27	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	
42	Femenino	24	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
43	Femenino	26	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4	
44	Femenino	27	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	
45	Femenino	23	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	
46	Masculino	26	3	4	3	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	2	
47	Femenino	27	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
48	Femenino	30	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
49	Femenino	25	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	
50	Femenino	26	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	
51	Femenino	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
52	Otro	35	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	
53	Masculino	25	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	
54	Femenino	38	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	
55	Femenino	35	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	
56	Femenino	43	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	
57	Femenino	24	4	3	3	1	2	2	3	3	3	4	3	4	3	4	3	
58	Femenino	27	4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	
59	Femenino	24	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	3	
60	Masculino	26	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
61	Femenino	26	1	1	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	
62																		
63	PROMEDIO ITEM		3,750	3,679	3,571	3,464	3,571	3,429	3,607	3,607	3,536	3,500	3,393	3,607	3,321	3,393	3,143	
64	DESY. TIP. ITEM		0,645	0,670	0,504	0,633	0,634	0,630	0,567	0,497	0,508	0,509	0,497	0,497	0,476	0,629	0,756	
65	PROMEDIO ELEMENTO		3,582	3,480	3,009	3,613	3,524											
66	DESY. TIP. =DESVEST.M(C34:I61)				0,833	0,546	0,579											
67	PROMEDIO TOTAL		3,476															

GENERAL PROF Hoja2 GÉNERO PREGUNTA ABIERTA 1 Hoja1

Modificar Accesibilidad: es necesario investigar 60%

• ANEXO 9

Archivo Inicio Insertar Dibujar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Automatizar Ayuda											
Comentarios Compartir											
Portapapeles Fuente Alineación Número Estilos Celdas Edición Análisis Confidencialidad Complementos											
K22 =J22/33											
FEMENINO				MASCULINO							
Opciones		Respuestas	%	Opciones		Respuestas	%				
Plantear de forma clara los objetivos a conseguir		36	61,0%	Plantear de forma clara los objetivos a conseguir		20	60,6%				
Ofrecer recompensas significativas para el alumnado		16	27,1%	Ofrecer recompensas significativas para el alumnado		8	24,2%				
Utilizar una metodología a lúdica		27	45,8%	Utilizar una metodología a lúdica		23	69,7%				
Incorporar actividades que partan de los intereses del alumnado		33	55,9%	Incorporar actividades que partan de los intereses del alumnado		22	66,7%				
Incorporar actividades para todos los estilos de aprendizaje		31	52,5%	Incorporar actividades para todos los estilos de aprendizaje		22	66,7%				
Usar tecnologías digitales		14	23,7%	Usar tecnologías digitales		19	57,8%				
Sentir que el profesorado también está motivado		42	71,2%	Sentir que el profesorado también está motivado		26	78,8%				
FEMENINO				MASCULINO							
Opciones		Respuestas	%	Opciones		Respuestas	%				
Diseñar actividades realistas respecto al nivel del alumnado		36	61,0%	Diseñar actividades realistas respecto al nivel del alumnado		25	75,8%				
Generar un clima positivo entre al-prof en el aula		48	81,4%	Generar un clima positivo entre al-prof en el aula		29	87,9%				
Realizar actividades sobre temas en los cuales el alumnado se sienta seguro		30	50,8%	Realizar actividades sobre temas en los cuales el alumnado se sienta seguro		9	27,3%				
Que el profesorado no se muestre amenazante frente a los errores		27	45,8%	Que el profesorado no se muestre amenazante frente a los errores		16	48,5%				
No interrumpir ni corregir en exceso mientras habla el alumnado		16	27,1%	No interrumpir ni corregir en exceso mientras habla el alumnado		12	36,4%				
No forzar su participación si no quieren participar		29	49,2%	No forzar su participación si no quieren participar		11	33,3%				
Evaluar de forma continua al alumnado		15	25,4%	Evaluar de forma continua al alumnado		16	48,5%				
Usar el sentido del humor por parte del profesorado		32	54,2%	Usar el sentido del humor por parte del profesorado		25	75,8%				
FEMENINO				MASCULINO							
Opciones		Respuestas	%	Opciones		Respuestas	%				
Actividades que permitan al alumnado visualizarse a si mismo en un futuro hablando español en diferentes situaciones		40	67,8%	Actividades que permitan al alumnado visualizarse a si mismo en un futuro hablando español en diferentes situaciones		27	81,8%				
Actividades que permitan al alumnado utilizar de forma util el español en contextos específicos		45	76,3%	Actividades que permitan al alumnado utilizar de forma util el español en contextos específicos		30	90,9%				
Intercambios de lengua con españoles nativos para poder conocerlos mejor		43	72,3%	Intercambios de lengua con españoles nativos para poder conocerlos mejor		26	78,8%				
Actividades para verse inmerso en la cultura español y sus costumbres		39	66,1%	Actividades para verse inmerso en la cultura español y sus costumbres		22	66,7%				
Sentir una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del profesorado		38	64,4%	Sentir una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del profesorado		24	72,7%				
FEMENINO				MASCULINO							
Opciones		Respuestas	%	Opciones		Respuestas	%				

