



Impactos de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje del español en la educación secundaria de Camerún: caso del instituto de Ngoa-Ekelé

Impacts of affective factors on the teaching/learning of spanish in secondary education in Cameroon: the case of Ngoa-Ekelé high school

Oscar Kem-mekah Kadzue

Escuela Normal Superior/ Universidad de Yaundé I (Camerún)

Email : oscar.kadzue@univ-yaounde1.cm

Orcid: [0000-0001-6684-5485](https://orcid.org/0000-0001-6684-5485)

Michelle Oye Endangte

Universidad de Yaundé I (Camerún)

Email: michelleoye6@gmail.com

Resumen: La afectividad es uno de los factores que puede, en el mejor de los casos, facilitar el aprendizaje o, en el peor de los casos, dificultarlo. Nos preguntamos en este trabajo qué impacto desempeña esta variable en el aula de ELE de Camerún y sobre el rendimiento de los discentes. Nos interesa saber si predominan en el aula de ELE de Camerún los factores afectivos negativos (experiencia de aprendizaje negativa, falta de motivación, miedo al hablar, etc.) o positivos (motivación, *feedback positivo*, clase entretenida, etc.), y si el profesorado fomenta un clima afectivo idóneo que garantizaría un aprendizaje afectivo, efectivo y eficiente del español. En nuestro trabajo, realizado a partir de una encuesta probabilística dirigida a un conjunto de 203 alumnos del segundo ciclo de ELE en el instituto de Ngoa-Ekelé (región del centro de Camerún), analizamos la problemática de la afectividad en el aula, haciendo hincapié tanto en los factores afectivos positivos como en los negativos. Los resultados a los que llegamos arrojan luces sobre los aspectos como la falta de motivación instrumental inicial realista entre el alumnado y la necesidad para el profesorado de potenciar la motivación intrínseca, así como la urgencia de favorecer un clima afectivo y motivacional en el aula tanto en las actividades de enseñanza, como en las de remediación, retroalimentación y evaluación. Se concluye así pues que prestar una especial atención a la afectividad es fundamental para garantizar un aprendizaje significativo y efectivo.

Palabras clave: Español en Camerún, Afectividad, Motivación, Experiencia de aprendizaje, aprendizaje significativo.

Résumé : L'affectivité est l'un des facteurs qui peut, au mieux, faciliter l'apprentissage ou, au pire, l'entraver. Dans cet article, nous nous posons la question de savoir quel impact exerce cette variable sur les cours d'espagnol comme langue étrangère au Cameroun et, notamment, sur les performances des apprenants. Il est question de savoir si le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'espagnol, est marqué par les facteurs affectifs négatifs (expérience d'apprentissage négative, manque de motivation, peur de parler, etc.) ou positifs (motivation, *feedback positif*, classe divertissante, etc.), et si l'enseignant favorise un climat affectif adéquat afin de garantir un apprentissage affectif, efficace et efficient de la langue espagnole. Dans notre étude, basée sur une enquête probabiliste adressée à un groupe de 203 élèves du second cycle d'ELE du Lycée de Ngoa-Ekelé (région du centre, Cameroun), nous analysons la problématique de l'affectivité en classe, en mettant l'accent sur les facteurs affectifs positifs et négatifs. Les résultats auxquels nous sommes parvenus mettent en lumière des aspects tels que le manque de motivation instrumentale initiale réaliste chez les élèves et la nécessité pour les enseignants de renforcer la motivation intrinsèque et de créer un climat affectif et motivationnel en classe lors des activités d'enseignement, de remédiation, de *feedback* et d'évaluation. Il est ainsi conclu qu'il est fondamental d'accorder une attention particulière à l'affectivité pour garantir un apprentissage significatif et effectif.

Mots-clé: Espagnol au Cameroun, Affectivité, Motivation, Expérience d'apprentissage, Apprentissage significatif.

Abstract: Affectivity is one of the factors that can, at best, facilitate learning or, at worst, hinder it. In this paper, we ask ourselves what impact this variable has on the Cameroonian EFL classroom and on the performance of the learners. We are interested in knowing whether negative affective factors (negative learning experience, lack of motivation, fear of speaking, etc.) or positive ones (motivation, positive feedback, entertaining class, etc.) predominate in the Cameroonian ELE classroom, and whether the teachers foster a suitable affective climate that would guarantee an affective, effective and efficient learning of Spanish. In our study, based on a probabilistic survey of 203 students in the second cycle of ELE at the Ngoa-Ekelé secondary school (central region of the of ELE in the secondary school of Ngoa-Ekelé (central region of Cameroon), we analysed the problem of affectivity in the classroom, focusing on both positive and negative affective factors. The results shed light on aspects such as the lack of realistic initial instrumental motivation among pupils and the need for teachers to enhance intrinsic motivation, as well as the urgency of fostering an affective and motivational climate in the classroom both in teaching activities and in remediation, feedback and assessment. It is therefore concluded that paying special attention to affectivity is fundamental to ensure meaningful and effective learning.

Keywords: Spanish in Cameroon, Affectivity, Motivation, Learning experience, Meaningful learning.

1. Introducción y objetivos

La dimensión afectiva, en palabras de Arnold (2000, p. 22), tiene que ver con los “elementos como emociones, sentimientos, creencias, actitudes que influyen mucho en nuestro comportamiento y que tienen un papel muy importante en el proceso de aprendizaje”. También conocida bajo los nombres de factores afectivos o afectividad, la dimensión afectiva juega un papel crucial el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera (en adelante ELE) en la medida que puede monitorizar o incidir en las creencias, pensamiento, acciones, actitudes, saber hacer y competencias de los alumnos. Al prestar importancia a la dimensión afectiva de manera efectiva en sus docencias, los profesores de ELE pueden fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante que favorezca el desarrollo de habilidades comunicativas en los aprendices. Por ser una cuestión fundamental para garantizar buenas prácticas docentes y garantizar buenos resultados escolares, esta problemática nos parece de gran interés.

La elección de este tema viene del hecho de que hemos observado que el clima de aprendizaje en el aula de ELE no siempre es motivador. En realidad, nuestra experiencia de alumnado de español en la educación secundaria y las observaciones casuales de clases de ELE, nos dieron la impresión de que algunos alumnos carecen de motivación por el aprendizaje del español, otros se preguntan qué oportunidades les dará el español. Para otros, parece que no les gusta la experiencia de aprendizaje, otros ni siquiera toman apuntes en clase, otros duermen o molestan al profesor mientras imparte la clase. También observamos que algunos docentes no toman en cuenta los factores afectivos, la manera de dar *feedback* en el aula no siempre nos pareció siempre adecuada. Por eso, nos preguntamos si en el aula de ELE de Camerún predominan los factores afectivos positivos o negativos. ¿Los alumnos están motivados por el aprendizaje y disfrutan aprendiendo español? ¿Qué estrategias utilizan los docentes para motivar a los alumnos y despertar su interés por el aprendizaje del español? Así pues, considerando que la dimensión afectiva es fundamental para unas prácticas docentes significativas y eficientes, nos planteamos la hipótesis principal siguiente: en las aulas de ELE de Camerún puede que predominen factores afectivos negativos (experiencia de aprendizaje no siempre positiva, falta de motivación, aburrimiento de los alumnos en el aula, estrés o miedo al hablar, etc.) que inciden negativamente en el proceso de aprendizaje y, por consecuencia, dificultan unas prácticas docentes significativas y el desarrollo de la competencia comunicativa. Este trabajo viene estructurado en tres apartados. En el primero, presentaremos el marco teórico y el estado de la cuestión. En el segundo, expondremos el marco metodológico seguido del análisis y discusión de datos.

2. Marco teórico y estado de la cuestión

El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, define la dimensión afectiva como:

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. (Centro Virtual Cervantes, 2008: sp)

A esta definición, Arnold (2000, p. 19) añade “los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta [...] un amplio espectro de factores [...] que influyen en el aprendizaje de idiomas”. En términos generales, se puede afirmar que los factores afectivos son aquellos sentimientos o emociones que se provocan en el individuo como resultado de una relación entre la situación o experiencia vivida y sus necesidades o intenciones. Para destacar la importancia de la afectividad en el aula, Stevick (1980, p. 4 citado en Arnold, 2006, p. 14) afirma que: “El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula”. Es decir, el éxito en el proceso de aprendizaje depende más de la realidad del aula y de lo que ocurre entre las personas que ocupan el espacio clase (docentes y alumnos), menos del material didáctico. La clave es pues que haya una buena sintonía y un buen ambiente en el aula: unos alumnos participativos e interesados en la asignatura, un docente que se preocupa por sus discentes, les escucha, les motiva, les da feedback y se asegura que estén a gusto aprendiendo. En pocas palabras, un docente que fomente en el aula un clima motivador.

El interés por los factores afectivos en la educación ya estaba implícito en los escritos de Dewey (1952) y Vygotsky (1978) durante la primera mitad del siglo XX, pero adquirió especial importancia con el desarrollo de la psicología humanística en la década de los sesenta (Maslow, 1968; Rogers, 1969). Rogers se mostraba pesimista con respecto a las instituciones educativas. Este último opinaba que “éstas han prestado tanta atención a los aspectos cognitivos y se han limitado tanto a educar del cuello para arriba que está ocasionando graves consecuencias sociales” (Rogers, 1975, p. 40-41). Entre las aplicaciones de la psicología humanística, se encuentra el movimiento de confluencia educativa, cuyos teóricos destacan la necesidad de relacionar los componentes cognitivo y afectivo, con el fin de educar globalmente a la persona. A finales de los años sesenta y los ochenta, los formadores de profesores de lenguas extranjeras y de segundas lenguas expresaron ideas semejantes. Stevick, Rinvoluti, Moskiwitz, Galyen, citados en Arnold (2006), representantes de la enseñanza humanística de lenguas, buscaban formas de enriquecer la enseñanza de idiomas incorporando la dimensión afectiva del alumno. Es así como este campo empieza a posicionarse como línea de investigación digno de interés. Es relevante investigar sobre la afectividad para saber qué factores influyen en el aprendizaje de un nuevo idioma y entender la conducta del aprendiente. Como señalan Williams y Burden, 1999, p. 43), “los alumnos pueden tener dificultades en el aprendizaje escolar porque sus necesidades básicas no se satisfacen en el hogar o en el aula”. En definitiva, estudiar los factores afectivos en el aula consiste en analizar las creencias, las actitudes, los valores, las motivaciones, los rasgos de la personalidad, los sentimientos, las emociones de los alumnos y de los docentes con la finalidad de comprobar si, en el mejor de los casos, favorecen el aprendizaje o, en el peor de los casos, lo dificultan.

En cuanto al estado de la cuestión, la consulta bibliográfica sobre el tema de la afectividad en el aula deja entender que muchas investigaciones han sido realizadas sobre la

problemática de la afectividad en el aula. Los investigadores analizan diversas cuestiones al abordar este tema: actitudes, motivaciones, emociones, *feedback*, ansiedad, estrés, creencias, etc. Diouf en su investigación sobre la motivación de los alumnos senegaleses advierte que los “aprendices no se muestran ni motivados ni desmotivados, pero reclaman cambios en el programa, que les parece muy aburrido y fastidioso” (2020, p. 8). La bibliografía sobre el español en Camerún (Mbarga, 1994; González Godínez, Martínez Hernando y Rodríguez Dopico, 2006; Kem-Mekah Kadzue, 2012, 2016) deja entrever que dicha lengua siempre ha despertado mucho interés entre los alumnos. Los discentes la aprecian mucho por motivos como la cercanía con el francés (Mbarga, 1994), el amor y el cariño desinteresado que sienten los alumnos por el español debido a su belleza y musicalidad (Kem-mekah Kadzue, 2012); la incidencia del fútbol español y el hecho que “la lengua española no tiene estigma de lengua colonial” (Godínez González et al., 2006). En cuanto a la experiencia de aprendizaje y la dimensión afectiva en el contexto camerunés de ELE, Manga advirtió que antiguamente la calidad del manual didáctico y la dificultad de acceso al mismo, así como “las técnicas pedagógicas y metodológicas no desarrollaban actitudes positivas hacia la lengua española” Manga (2009, p. 25). Por su parte, Kem-Mekah Kadzue (2016) afirmó que en los niveles iniciales, las actitudes de los discentes hacia el español son muy positivas, pero a medida que van aprendiendo la lengua, “pasan por lo que vamos a llamar zonas de turbulencia que afectan sus anhelos y motivaciones de seguir aprendiendo con dedicación y pasión el idioma (Kem-Mekah Kadzue, 2016, p. 480).

Las referencias bibliográficas consultadas dejan en evidencia la preponderancia de estudios que demuestran que las actitudes hacia el español y su aprendizaje han navegado entre percepciones positivas y negativas, debido a varios factores. Nuestro trabajo nos permitirá comprobar la evolución de esta problemática y nos conducirá asimismo a unos resultados actualizados sobre la misma.

3. Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo con el uso de la encuesta como instrumento de recogida de datos. La estructura del cuestionario consiste en preguntas cerradas planteadas siguiendo la escala *Likert* como herramienta para medir las opiniones de los informantes. Se trata de la escala psicométrica más utilizada en investigaciones que tienen como objetivo analizar las percepciones y actitudes lingüísticas. La recogida de datos se desarrolló en el instituto de Ngoa-Ekelé, centro educativo donde los investigadores de este trabajo estuvieron interviniendo respectivamente como cursillista y tutor de prácticas profesionales en el curso académico 2023-2024. Durante estas actividades profesionales, nuestras observaciones de la realidad del aula despertaron nuestro interés por el tema objeto de estudio. La muestra se centró en una parte de los alumnos del segundo ciclo (tres últimos cursos de la educación secundaria) porque son aquellos que han escogido las letras y, probablemente, podrían acabar estudiando español como carrera en la universidad. Así pues, los cuestionarios se distribuyeron exclusivamente en el quinto y séptimo curso por ser quienes tienen un nivel relativamente avanzado y requerido para contestar objetivamente a las preguntas. Se distribuyó los cuestionarios a 300 aprendices de ELE de ambos niveles. Cabe señalar que al final de la recogida de datos, el censo de todos los participantes con datos explotables fue de 203 encuestados, sin distinción de género.

4. Análisis de datos y discusiones

4.1. Factores afectivos y la elección del español como asignatura optativa

En primer lugar, nos ha interesado saber si a los alumnos encuestados les gusta o no el español. A esta pregunta, hemos obtenido el resultado que se puede apreciar en el gráfico siguiente:

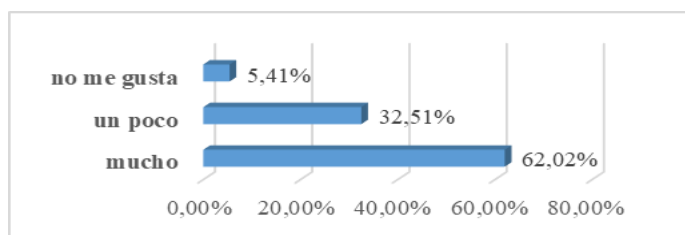


Gráfico 1. ¿Te gusta el español? (Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos)

Como se puede observar en el Gráfico 1, de los 203 encuestados, a la gran mayoría de los alumnos (62.02%) les gusta mucho el español. Por otra parte, mientras que un 32.51% de los informantes señala que les gusta solo un poco el español, 5.41% apunta que no les gusta nada la lengua española. Se concluye que la actitud de la mayoría de los alumnos al español es positiva, pero no debemos perder de vista que los resultados obtenidos respecto al poco aprecio o falta de aprecio que demuestran algunos informantes. Es bastante llamativo el número de alumnos que afirma que solo les gusta un poco la lengua española, siendo esta una de sus asignaturas de primer grupo. De ahí la necesidad de que los docentes atiendan esta variable en el aula para que los alumnos no pasen de “solo me gusta un poco” a “no me gusta nada”. Sin embargo, se puede decir que estos resultados son un tanto similares a los de Kem-Mekah Kadzue (2016) en la medida en que éste señalaba que “en ambas zonas lingüísticas [francófona y anglófona], a la gran mayoría de alumnos encuestados les gusta mucho, a otros les gusta bastante y, finalmente, a algunos les gusta un poco” (2016, p. 444). De los informantes encuestados “solamente 6 informantes (1,9%) señalaron que no les gusta el español” (Kem-Mekah Kadzue (2016, p. 444). Observamos en este sentido que el porcentaje de los informantes que no aprecian el español es un poco más elevado en el presente trabajo. La segunda variable que analizamos es la de las motivaciones de los alumnos por el aprendizaje del español.

4.2. La dimensión afectiva y las motivaciones por el aprendizaje del español

En segundo lugar, nos ha interesado saber por qué los alumnos del segundo ciclo del instituto de Ngoa-Ekelé han optado por el aprendizaje del español. Consideramos que conocer las motivaciones (e incluso los tipos de motivación predominante) de los alumnos puede permitir determinar los motivos de las actitudes negativas o positivas de los alumnos en el aula. Por otra parte, si carecen de motivación por el aprendizaje, evidentemente en clase no mostrarían ningún interés en el aprendizaje. En la pregunta sobre las motivaciones por el aprendizaje, hemos obtenido los resultados que pueden observarse en el Gráfico 2 que presentamos a continuación:

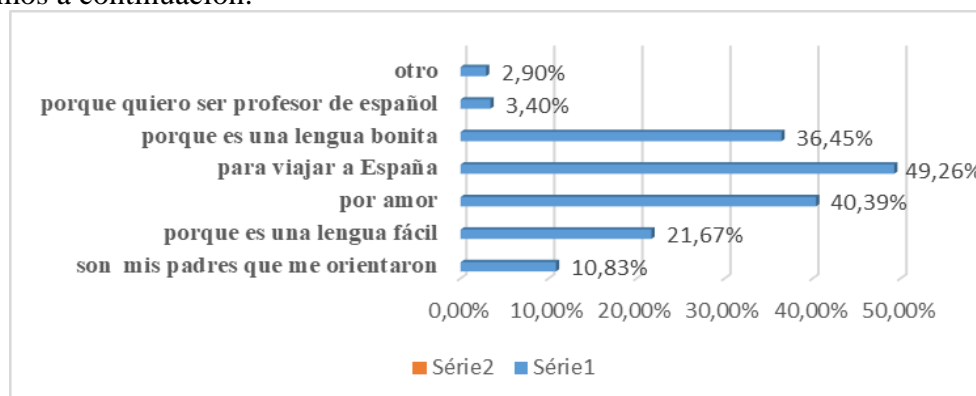


Gráfico 2: ¿Por qué has decidido de aprender español? (Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos)

En esta variable, los alumnos tenían la posibilidad de escoger más de una opción de las motivaciones propuestas, e incluso podían formular ellos mismos sus propias motivaciones

si las que propusimos no correspondían con sus pensamientos. Como se puede observar en el Grafico 2, la primera mitad de los alumnos afirma que ha optado por el español para viajar a España (49,26% de informantes). Se trata de un resultado que aporta un dato novedoso ya que en los estudios realizados en el contexto camerunés de ELE sobre las motivaciones (Mbarga, 1994; González Godínez, Martínez Hernando y Rodríguez Dopico, 2006; Kem-Mekah Kadzue, 2016) nunca esta motivación se había presentado como una de las más relevantes. Las segundas y terceras motivaciones más importantes son puramente intrínseca: por mero amor por el español (40,39% de informantes), por ser una lengua bonita (36,45%). En cuarto lugar, 21,67% de los alumnos afirman que optaron por el español porque es una lengua fácil. Finalmente, 10,83% de los alumnos encuestados afirman haber decidido aprender esta lengua porque sus padres les recomendaron aprenderla. Tan solo 3,40% de los alumnos encuestados destacan la motivación instrumental y profesional de ser profesor de ELE como motivo por el aprendizaje del español. En la investigación de Kem-Mekah Kadzue (2016), una parte de las motivaciones más destacadas del alumnado camerunés era en algunos aspectos (motivaciones intrínsecas y afectivas) similares a las del presente estudio:

(i) el aprecio por la lengua, “porque me gusta mucho el español”; (ii) la cercanía del español al francés, “porque se parece al francés”; (iii) es un vehículo para acercarse y conocer otro mundo, “porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, el arte español e hispanoamericano”; (iv) por su facilidad y su belleza en comparación con la otra lengua extranjera ofrecida en el sistema educativo, “es más fácil y más bonita que el alemán y, finalmente, (v) “porque me gusta la música en español”. (Kem-Mekah Kadzue, 2016, p. 448)

Como en el presente estudio, descuella que en la mente de los alumnos abundan motivaciones intrínsecas y afectivas. Nos parece importante explicar los conceptos de motivaciones intrínsecas, extrínsecas e instrumentales ya que la buena comprensión de los mismos permite interpretar mejor este resultado. La motivación intrínseca es la que nos lleva a realizar una actividad porque la misma nos procura placer, gozo y satisfacción personal. “Se manifiesta cuando la actividad misma se realiza por puro placer, en otras palabras, el hecho de realizar la actividad es gratificante en sí” (Moreno Bruna, 2014, p. 14). Para que se mantenga esta motivación a lo largo del proceso de aprendizaje, es fundamental el papel del docente ya que es preciso que las actividades de aprendizaje que se lleven al aula sean significativas y motivadoras. Martín y Trevilla (2009, p. 187-211) nos dan elementos clave respecto a la motivación intrínseca cuando afirman, siguiendo a Kofman y Senge (1993) y a Walsh (1995), que:

Es una poderosa herramienta para algunas de las barreras que dificultan la transmisión de conocimiento entre individuos...puede ayudar a lograr el necesario equilibrio entre competición y colaboración entre individuos, puesto que favorece un ambiente de mayor cooperación _con la mayor transmisión de conocimiento que conlleva_ y reduce la competencia excesiva que dificulta el aprendizaje [...] permite crear un adecuado ambiente que facilita la comunicación [...] facilita lograr el consenso en las decisiones que dan lugar a una mayor compromiso de los diversos grupos. (2009, p. 191)

La motivación extrínseca, por su parte, nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar castigo; el foco es externo a la actividad de aprendizaje misma o está regida por el interés del individuo en una recompensa que proviene de un agente externo (Arnold y Brown, 2000, p. 31). Es decir, “se lleva a cabo la realización de la actividad específica para conseguir así un objetivo determinado” (Moreno Bruna, 2014, p. 14). Por último, la motivación instrumental es la que tiene el aprendiz para aprender la segunda lengua por motivos de tipo utilitario, por ejemplo, estudiar una carrera, conseguir trabajo, conseguir una promoción en el trabajo, mejorar su estatus social o cumplimentar un requisito educativo. En esta línea,

Bernaus (2009, p. 19-28) afirma: “se entiende por motivación instrumental el interés y el esfuerzo delicado por una persona para alcanzar objetivos muy concretos, tales como la consecución de un trabajo, la promoción a otro curso o aprobar un examen”.

En síntesis, se puede decir que la motivación que predomina en los alumnos encuestados es intrínseca ya que el entusiasmo y el grado de compromiso que ponen están relacionados con su propia satisfacción y su amor por la lengua española. Esta motivación predominante corresponde a lo que Zoltán Dörnyei (2008) denomina motivación inicial, es decir, aquella que tienen los discentes de entrada cuando escogen aprender el español. Así pues, es importante que los profesores lleven al aula una enseñanza motivadora para que no se pierda esa motivación inicial. Por otra parte, es preciso que los docentes cameruneses lleven a los discentes a reflexionar sobre el abanico de las salidas profesionales que ofrece el español a una persona que lo ha aprendido y lo domina. Por otra parte, aprender español con la motivación de “viajar a España” (49,26% de informantes) no debería ser la principal motivación instrumental/extrínseca de los alumnos cameruneses de la educación secundaria. Es muy bonito como visión, pero también cabe decir que es un idealismo. Si se tratara de un grupo de discentes, universitarios y profesionales que está a punto de viajar a España y está recibiendo un curso intensivo de español de cara a facilitar su integración en España, pues sería una motivación inicial realista y factual. Los discentes de la educación secundaria tendrían que contemplar esta opción como una probabilidad u oportunidad que podría darse algún día, lo que Zoltán Dörnyei (2008) llama motivación de desarrollo y de síntesis, y no como la motivación inicial predominante. Por lo tanto, pensamos que hay que llevar a los discentes a tener motivaciones en deseos iniciales e instrumentales más realistas, duraderas y utilitarias de cara a garantizar su inserción profesional. Llama la atención que en esta variable, el alumnado encuestado no haya señalado por ejemplo que estudian español porque quieren ser traductores, intérpretes, docentes, diplomáticos, periodistas, publicistas, promotor o guía turístico, asesor lingüístico en el sector de las tecnologías educativas, asistente de vuelo, asesor de viajes, etc. En pocas palabras, se concluye que la motivación instrumental, práctica y duradera, la que debería ser una de las más destacadas, está infravalorada por los discentes encuestados. A continuación, analizamos el impacto de la dimensión afectiva en el aula, lo que nos permitirá arrojar luz sobre lo que ocurre en el aula.

Hemos agrupado las variables siguientes en dos categorías: los factores afectivos negativos y los positivos. A continuación, presentamos el resultado que hemos obtenido en cada ítem que formulamos como variable tomando en cuenta nuestro conocimiento de la realidad educativa camerunesa caracterizada por situaciones que podrían tener un impacto sobre la afectividad, así como en el rendimiento de los discentes.

4.3. Dimensión afectiva y experiencia de aprendizaje negativa

Nos ha interesado analizar las valoraciones que hacen los alumnos sobre las clases de español para comprobar si la experiencia de aprendizaje les parecía aburrida o poco entretenida.

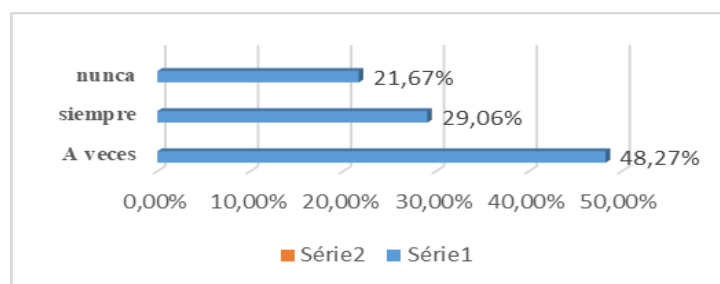


Gráfico 3. ¿La clase de español es aburrida? (Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos).

Aquí se observa que para la gran mayoría de los informantes la clase de español es aburrida. Mientras que la primera mitad (48,27%) señala que “a veces”, 29,6% afirma que lo es “siempre”. Solo 21,67% de los alumnos encuestados advierte que la clase nunca es aburrida. Esto significa que la mayoría de los aprendices relaciona la clase de español con un momento de aburrimiento, seguramente por lo que ocurre en el aula. En este sentido, la experiencia de aprendizaje según la gran mayoría de los informantes es negativa. A continuación, analizamos otras variables que podrían ayudar a entender los motivos de esta situación.

En el gráfico 4, lo importante es de comprobar si durante la clase de español, el docente pierde el control y dominio de sus alumnos y hay ruido, descontrol y desorden en el aula, lo que impediría la predisposición emocional del alumnado a aprender y disfrutar del español.

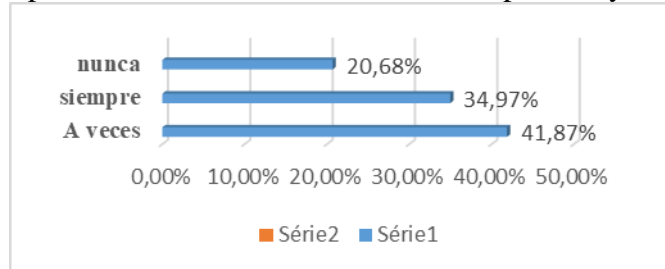


Gráfico 4. En la clase de español hay mucho ruido y desorden y eso no me gusta (Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos).

Se puede observar que, según los informantes, la mayoría del tiempo, la clase de español no les resulta cautivadora porque hay mucho desorden y ruido. Eso se debe sin duda al número elevado de alumnos por aulas (entre 60-100 alumnos) y la falta de motivación de algunos alumnos que no tienen interés por el aprendizaje del español y se dedican a charlar y hacer ruido en los momentos en que se requiere silencio y concentración para aprender. Podemos comprobar esto en el gráfico 4 dado que 41,81% de alumnos dicen que a veces hay ruidos y desorden, en la misma línea 34,97% de encuestados señalan que siempre hay ruidos. Así, este resultado nos demuestra a suficiencia que, la incidencia de los factores externos en la realidad del aula. Este resultado confirma nuestras impresiones al observar casualmente algunas clases de ELE de varios institutos de Camerún donde se ve a muchos discentes desinteresados, indisciplinados, charlatanes y los docentes parecen superados por la situación y se dedican a hacer la clase con los que no molestan y están sentados en los primeros pupitres. En la siguiente variable, seguimos indagando en los factores que condicionan la implicación de los alumnos por el aprendizaje.

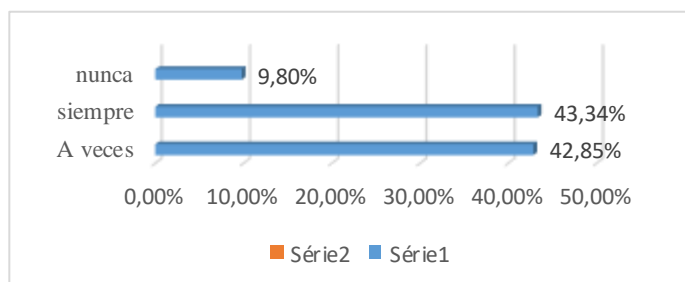


Gráfico 5. En la clase de español se escribe mucho (Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos).

Se observa en el Gráfico 5 que son muchos los alumnos que admiten que durante la clase de español se escribe mucho, 43,34% piensan que eso pasa siempre y 42,85 señalan que eso solo se da a veces, y muy pocos son los que dicen que no se escribe mucho. Notamos aquí el impacto de una clase centrada en los contenidos donde el alumno se dedica más a escribir que a practicar otras habilidades lingüísticas. La destreza lingüística más trabajada es apuntar y hacer deberes, aprender sus apuntes de memoria y volver a escribirlos en una hoja de examen.

Esa situación a largo plazo causa un desinterés en la lengua castellana en el aula de ELE ya que la experiencia de aprendizaje no es memorable. Seguramente por eso una informante en Kem-Mekah Kadzue afirmó que “desde la 4e que empecé a aprender el castellano, nunca tuve la oportunidad de hablarlo, solo conocía el español de los libros, los cuadernos” (2012, p. 153).

En el gráfico 6, analizamos si en el aula los alumnos no se arriesgan a hablar la lengua porque tienen miedo o vergüenza de hacer el ridículo.

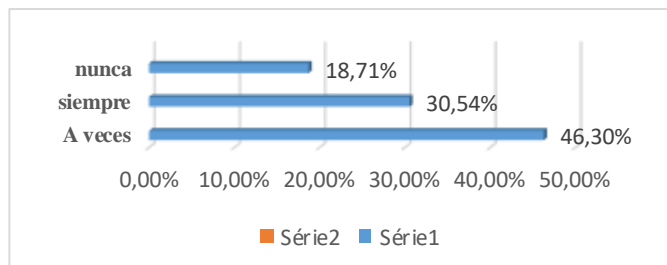


Gráfico 6. En la clase tengo miedo y vergüenza de hablar español (Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos).

Se puede observar que en la clase de español la mayoría de los discentes tiene miedo y vergüenza de hablar español. Tan solo un 18,71% representa los que no tienen ni miedo ni vergüenza a la hora de practicar español oralmente en el aula. Quizá se debe a la falta de *feedback* positivo del profesor (analizamos esta cuestión en las variables siguientes) o por el simple miedo de cometer errores y que sus compañeros se ríen de ellos. Citamos de nuevo a una informante en Kem-Mekah Kadzue (2012, p. 153) que afirma que:

Si lo has notado en la escuela si una persona habla y hace una falta, recibirá ese nombre hasta el final del curso. Sí, sí. Eso crea frustraciones, a mí me pasó mil veces, que quería hablar, pero no hablaba porque decía ¡uy! si hago una falta.

En la misma línea, en un estudio posterior, 76,7% de docentes encuestados advierten que cuando un alumnado comete un error al hablar, “los alumnos se ríen, se mofan, se burlan” (Kem-Mekah Kadzue 2016, p. 263). Así pues, concluimos que los docentes cameruneses deben establecer una tolerancia hacia el error. Premiar y felicitar a los discentes cuando participen, aunque no acierten, y darles *feedback* afectivo para animarles a seguir intentando. Se trata de que los alumnos:

Se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule su seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzados. (Arnold & Douglas, 2000, p. 28)

En la misma perspectiva, Cassany (2021) señala que muchos aprendices no saben qué decir o se sienten inseguros en una lengua que no dominan. Por ello, el trabajo del docente consiste precisamente en crear las condiciones favorables para animarles a hablar. Cassany (2021) propone varias estrategias a este respecto, informarles que se valorará la participación activa del alumnado, prepararles a hablar, darles retroalimentación, dirigirse a ellos llamándolos por sus nombres.

En el ítem siguiente, se quiere analizar si el hecho que los estudiantes se cohíben y tengan miedo de hablar se debe también a la falta de tacto pedagógico del profesor a la hora de corregir errores.

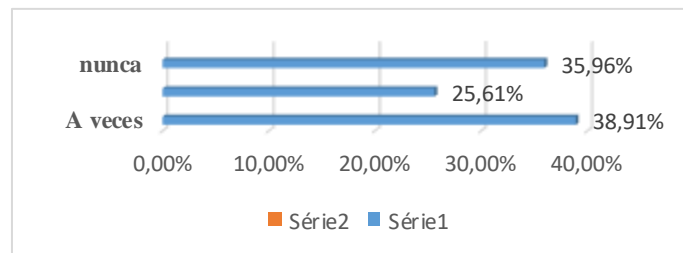


Gráfico 7. No participo en clase porque tengo miedo de la reacción del profesor si cometo un error (Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos).

Se observa que son muchos los que no participan en la clase porque tienen miedo de la reacción del profesor cuando cometen errores. La importancia de cuidar las emociones y los sentimientos de los alumnos para que el desempeño docente no actúe negativamente en el desarrollo de la competencia comunicativa nos parece en este sentido una cuestión fundamental. La figura del docente es de gran relevancia en el aula para favorecer un clima de aprendizaje favorable para alcanzar los objetivos comunicativos de la enseñanza del español. Así pues, a la hora de dar *feedback*, los docentes deben estar conscientes de que puede afectar emocionalmente a quien lo reciba y, sobre todo, despertar la consciencia del alumnado sobre las buenas intenciones de la retroalimentación. “Para conseguir que los alumnos hagan del *feedback* un aliado (y no un enemigo) de su aprendizaje, resultará fundamental trabajar sus creencias” (Ruiz Martín, 2020, p.272) sobre el error. En otras palabras, “enseñarles explícitamente a aprovechar el *feedback* los ayudará a desarrollar una cultura de aprendizaje positiva que multiplique el potencial de ese *feedback*” (Ruiz Martín, 2020, p.272). En la variable siguiente, exploramos otro aspecto del desempeño docente que puede condicionar un aprendizaje efectivo y eficiente del español.

4.4. Dimensión afectiva y experiencia de aprendizaje positiva o favorable

Nuestra encuesta recogía también ítems sobre los factores afectivos positivos en torno a la realidad del aula. En el primer ítem donde queríamos saber si “la clase de español es fantástica/divertida, obtuvimos las respuestas que se pueden apreciar en el gráfico 9.

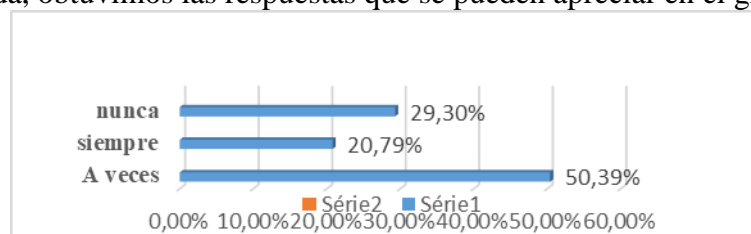


Gráfico 9. La clase de español es fantástica/divertida (Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos).

Se descuellera de lo anterior que la clase de español para la primera mitad de los alumnos encuestados (50,39%) *a veces* es fantástica o divertida. En cambio, tan solo 20,79% afirma que siempre lo es. Pero tampoco hay que perder de vista el porcentaje significativo de los alumnos (29,30%) que contestan que la clase de español nunca es divertida. Este resultado no sorprende tanto ya que en el gráfico 3, la gran mayoría de los informantes apuntaron que la clase de español es aburrida. En comparación los resultados obtenidos en la pregunta sobre si la clase de es aburrida, concluimos que las opiniones de los alumnos están compartidas entre la valoración positiva y la negativa, si bien es el pensamiento de la “clase es aburrida” el que predomina. Cabe señalar que el tema de la afectividad es una variable individual y, por lo tanto, los puntos de vista de los discentes pueden diferir de un alumno a otro y de una situación didáctica a otra. A continuación exploramos las variables que pueden incidir en que una clase sea considerada como divertida para comprobar qué opinan los discentes. La primera de ella es

el uso de la música en el aula, por eso se preguntó a los discentes si en el aula aprenden español a partir de la música.

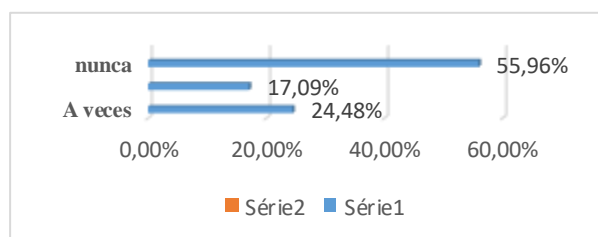


Gráfico 10. Uso de la música en el aula (Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos).

Tal como se puede apreciar en el gráfico 10, solo un 17,09% de los informantes asegura que sus docentes siempre usan canciones para impartir clase, en la misma línea 24,48% señala que eso solo se da a veces. En cambio, más de la mitad de los informantes (55,96%) encuestados advierte que nunca aprenden español a partir las canciones. Manga y Donkeng Metemze (2024, p. 311) llegan al mismo resultado en su investigación en la que concluyen que “solo el 10% de los docentes encuestados suele integrar la canción regularmente en sus prácticas”. Tomando en cuenta que muchos alumnos optan por el aprendizaje del español por “la música y telenovelas latinoamericanas” (Amadou Ndoye, 2005, p. 7), “aprecian la lengua y cultura hispánicas”, “aprenden español por las canciones, la música, los carnavales y las telenovelas latinoamericanas que los canales de televisión cameruneses” (Kem- Mekah Kadzue, 2016, p. 245), deben de valorar muy positivamente que algunos docentes usen la música española en el aula. Además, la música, tal como apunta Griffée (1992), es un recurso didáctico que siempre despierta en el aula un ambiente positivo y una atmósfera relajada. Como advierten Manga y Donkeng Metemze (2024), el profesor de español puede también musicalizar sus clases para cambiar el clima cuando sus alumnos se aburren en clase. De ahí que recomendamos al profesorado camerunés recurrir muy a menudo a esta herramienta para diseñar sus secuencias didácticas. Se puede usar fragmentos de letras de canciones en español para enseñar un contenido gramatical y para trabajar todas destrezas lingüísticas. A continuación, queremos comprobar si los profesores motivan a los aprendientes cuando participan activamente en el aula.

Motivar a los alumnos regalándoles puntos cuando participan activamente en el aula es fundamental para garantizar un clima de aprendizaje motivador y una participación permanente del alumnado. Por eso nos pareció interesante comprobar si los docentes recurren a esta estrategia para motivar a los alumnos a seguir participando.

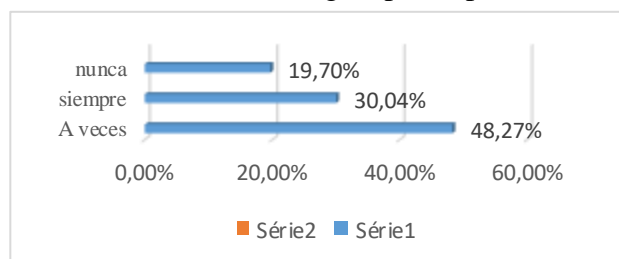


Gráfico 11. ¿El/la profesor/a felicita a los alumnos participativos? (Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos).

Se advierte en el gráfico que la mayoría de los aprendices han afirmado que su/s profesores felicitan y regalan/a puntos cuando uno responde a una pregunta o participa en la clase. Solo 19,70% de los informantes señalan que sus docentes nunca motivan a los alumnos regalándoles puntos por haber participado en el aula. En el siguiente ítem, analizamos si los docentes toman en cuenta la afectividad a la hora de dar feedback negativo.

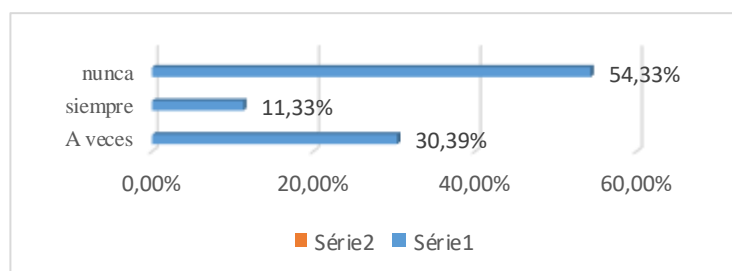


Gráfico 12. *Feedback* del profesor ante de una falta de acierto del discente (Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos).

Tal y como podemos observar en el gráfico 12, más de la mitad de los informantes sostiene que sus docentes nunca les animan y motivan a seguir intentando cuando se equivocan al participar en clase. En cambio, 30,39% de los participantes destacan que a veces sus docentes lo hacen y 11,33% de los alumnos advierten que nunca reciben *feedback* afectivo de sus docentes cuando cometen errores al hablar español. “Que el *feedback* tiene un efecto sobre la motivación es obvio para todo el mundo. De ahí que con frecuencia procuremos medir bien las palabras que usamos al dar *feedback* a un alumno” (Ruiz Martin, 2020, p. 271). El *feedback* negativo es aquel que refleja los fracasos de los alumnos. Así pues, cuando el resultado de la tarea o aportación oral o escrita del alumnado es incorrecto, debemos evitar frases del tipo: “no, no es eso”, “muy mal”, “mal”, “fatal”, etc. Los docentes también deben evitar de quedarse callados o ignorar al alumno que no ha acertado y pasar directamente a escuchar la intervención de otro alumno. A este respecto, Ruiz Martin (2020) habla de la importancia de la retroalimentación que fomenta una mentalidad de crecimiento: “Esto no salió bien. ¿Dónde crees que has fallado? ¿Qué crees que podríamos hacer para mejorarlo”, “Es normal, estás aprendiendo. Es imposible hacerlo bien a la primera. Sigue trabajando así y verás cómo mejoras” Ruiz Martin (2020, p. 273). En suma, los docentes tienen que integrarlo la retroalimentación como objetivo pedagógico en sus prácticas docentes ya que como dijo Stevick «El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula» (citado en Arnold, 2006, p. 14).

5. Conclusión

Al finalizar nuestro análisis sobre la afectividad y su impacto en las prácticas de enseñanza/aprendizaje de ELE, concluimos que preponderan tanto los factores afectivos negativos como positivos en las aulas del segundo ciclo del instituto de Ngoa-Ekelé. Existen factores afectivos positivos a los que los docentes prestan atención para fomentar un clima de aprendizaje motivador como factores negativos que pueden dificultar una enseñanza/aprendizaje efectiva y, por consecuencia, incidir en el rendimiento escolar de los alumnos. En algunas variables, predomina incluso la no consideración de la afectividad en el aula. De Ahí la necesidad de concluir nuestro trabajo planteando unas propuestas didácticas dirigidas a los docentes cameruneses para que, a la hora de dar clase, tomen en cuenta algunas cuestiones que inciden en la predisposición de los alumnos a aprender. En primer lugar, hemos observado a la gran mayoría de los alumnos les gusta la lengua español. La motivación más destacada, a diferencia de la investigación de Kem-Mekah Kadzue (2016) sobre el mismo tema, radica en el interés de viajar a España. Se trata de una motivación instrumental un tanto idealista y nuestra propuesta es que los docentes deberían fomentar expectativas un tanto más prácticas y realistas en los alumnos. Los discentes de la educación secundaria tendrían que contemplar esta opción como una probabilidad u oportunidad que podría darse algún día, lo que Zoltán Dörnyei (2008) llama motivación de desarrollo y de síntesis, y no como la motivación inicial predominante.

Todas las demás motivaciones que destacan los discentes son intrínsecas (*por amor, por ser una lengua bonita, porque es fácil, etc.*). Nos parece urgente que los docentes potencien las motivaciones extrínsecas e instrumentales de los discentes porque más allá de aprender una lengua porque es bonita y les gusta, también deben tener motivaciones prácticas que les permitan contemplar por ejemplos las salidas profesionales que ofrece el aprendizaje del español en Camerún. Así pues, sería interesante llevarles a reflexionar sobre las oportunidades de inserción profesional que ofrece el español. Por otra parte, los docentes deben procurar que la experiencia de aprendizaje sea gratificante y significativa. Esto es, favoreciendo un clima afectivo y motivacional en el aula tanto en las actividades de enseñanza como en las de remediación, retroalimentación y evaluación. Tal como advierte Csikszentmihalyi (1990), citado por Arnold & Douglas (2000, p.33), “si la experiencia es intrínsecamente gratificante, la vida está justificada en el presente, en vez de empeñarse en un hipotético beneficio futuro”. A este respecto, (Dörnyei, 2008) destaca la necesidad de crear condiciones básicas de motivación: el desarrollo de conductas apropiadas por parte del docente y una buena relación con los alumnos, la creación de un ambiente agradable y de apoyo en el aula, el fomento de la cohesión en el aula. Se trata de aspectos que en gran parte son ausentes en la realidad del aula, según los resultados de nuestro estudio. Los docentes cameruneses deben tomar en cuenta que ser docente también supone cumplir con las siguientes obligaciones y necesidades del alumnado: (i) organizar situaciones de aprendizaje, (ii) implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, (iii) gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo (Instituto Cervantes, 2012).

6. Referencias bibliográficas

- Arnold, J. & Valero, A. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas*. Edinumen.
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de linguistique appliquée*, 139, 407-426. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm (consultado el 16/02/2025).
- Bernaus Mercè, M. & Escobar Urmeneta, C. (2001). “El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar. En *Didáctica de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. 1ed., 39-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552316> (consultado el 16/02/2025).
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clases (según un lingüista)*. Anagrama.
- Dewey, J. (1952) La búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción. Trad. Eugenio Imaz, México, Fondo de Cultura Económica
- Diouf, A. (2020). La motivación de los alumnos senegaleses en el aprendizaje del español: De las actitudes a las estrategias motivadoras. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (2), 1-11. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/1840> (consultado el 10/02/2025).
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Editorial UOC.
- Godínez González, F. et al. (2009). El español en Camerún. En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Instituto Cervantes, 63-69. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_06.pdf (consultado el 10/02/2025).
- Griffie, D. (1992). *Song in action*. Prentice hall international.
- Instituto Cervantes (2008). "*Diccionario de términos clave de ELE*". Publicación del Centro Virtual Cervantes.

- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm (consultado el 10/02/2025).
- Instituto Cervantes, (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Alcalá de Henares: Dirección Académica. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf (consultado el 10/02/2025).
- Instituto Cervantes. (1997-2010). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kem-Mekah Kadzue, O. (2012). *Estereotipos y globalización: simetrías y asimetrías entre universitarios cameruneses y catalanas*. [Mémoire, Université de Lleida] <https://www.recercat.cat/handle/10459.1/46441>
- Kem-Mekah Kadzue, O. (2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para la formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*, [Thèse de doctorat, Université de Lleida] <https://tdx.cat/handle/10803/399641#page=1>
- Manga, A. M. & Donkeng Metemze (2024). Contribución de la canción como elemento cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Camerún: caso del tercer y cuarto cursos en las ciudades de Yaoundé y Eseka. *Akofena*, Varia 11, 303-314. https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2024/03/27-M11v05-01-Andre-Marie-MANGA-Corine-Vanessa-DONKENG-METEMZE_303-314.pdf (consultado el 10/02/2025).
- Manga, A. M. (2009). Incidencias de los factores afectivos en la enseñanza /aprendizaje de una lengua extranjera: caso de la situación del español en Camerún. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, 19-28. https://www.researchgate.net/publication/26576025_Incidencias_de_los_factores_afectivos_en_la_ensenanzaaprendizaje_de_una_lengua_extranjera_caso_de_la_situacion_del_Espanol_en_Camerun (consultado el 10/02/2025).
- Martín, N., & Trevilla, C (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 66, 187-211. http://www.ciriec-revistaeconomia.es/banco/6609_Martin_et_al.pdf (consultado el 10/02/2025).
- Maslow, A. (1991). *Motivacion y personalidad*. Trad. Caridad Clemente. Diaz de Santos.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Trad. Caridad Clemente. Diaz de Santos.
- Mbarga, J. C. (1995). Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: el caso de la enseñanza media. *Lenguas y Textos*, 6/7, 243-247. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7965/LYT_6-7_1995_art_20.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consultado el 10/02/2025).
- Moreno Bruna, A. M. (2014). La motivación en el aprendizaje de e/le de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el sistema motivacional del yo de Zoltán Dörnyei. *MarcoELE*, 18, suplementos. <https://marcoele.com/descargas/18/moreno-motivacion.pdf> (consultado el 10/02/2025).
- Ndoye, E. H. A. (2005). La enseñanza del español en Senegal. En *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*, 263-280. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/amadou/p01.htm (Consultado el 15/02/2025)
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.

- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, Meaning & Method*. Newbury House.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Trad. Alejandro Valero. Cambridge University press.