



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Olmo-Cazevieille, Françoise; Stîng#, Paula Andreea
¿Cómo identificar los factores incidentes en el aprendizaje?
Investigación aplicada al alumnado rumano de ELE

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 34, 2022, Enero-Junio

MarcoELE
València, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92169591009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

OLMO-CAZEVIEILLE, FRANÇOISE
STÎNGĂ, PAULA ANDREEA

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA, VALENCIA,
ESPAÑA

¿CÓMO IDENTIFICAR LOS FACTORES INCIDENTES EN EL APRENDIZAJE? INVESTIGACIÓN APLICADA AL ALUMNADO RUMANO DE ELE

BIODATA

Françoise Olmo-Cazevieuille (folmo @ idm.upv.es, ORCID: 0000-0001-8303-0798. ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Francoise-Olmo-Cazevieuille>) es doctora en Filología Francesa por la Universitat de València y actualmente, Subdirectora de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) de la Universitat Politècnica de València (UPV) y miembro del Grupo de Investigación de Análisis de Lenguas de Especialidad (GALE). Pertenece también al grupo de Investigación e Innovación en Metodologías Activas (GIIIMA) de la UPV. Imparte clase de terminología en el máster de Lenguas y Tecnología del DLA y de lengua francesa en el máster europeo *PlantHealth* de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos. Sus líneas de investigación son la terminología científico-técnica y la didáctica de lenguas con fines específicos, en particular, la metodología y la integración de las tecnologías digitales.

Paula Andreea Stîngă (pastinga @ doctor.upv.es) es estudiante de doctorado en la Universitat Politècnica de València, Departamento de Lingüística Aplicada y profesora asociada de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas. Es licenciada en Filología Hispánica y Noruega por la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca y tiene un Máster en Comunicación multilingüe y multicultural por la misma universidad. Ha trabajado también como profesora de ELE en primaria y en secundaria. Sus intereses giran en torno a los métodos y enfoques de enseñanza, la motivación y el factor afectivo en el aula y la creación de actividades, temas importantes de su tesis.

RESUMEN

Para identificar los factores incidentes en la enseñanza-aprendizaje del alumnado rumano universitario aprendiente de Español Lengua Extranjera (ELE), el presente estudio indaga sus intereses mediante la confección de un cuestionario de análisis de necesidades (AN) con el fin de recoger datos que contribuyan a mejorar la formación y el aprendizaje. Los fundamentos teóricos se centran en definir el AN así como los conceptos relacionados con la motivación, a saber, los factores afectivos, externos e internos. La metodología se basa en un enfoque no experimental. El universo del cuestionario se corresponde con la totalidad de los estudiantes de español de primer curso de grado de la Facultad de Letras de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca en Rumanía. Los resultados evidencian que el AN es una herramienta imprescindible en el aula de ELE para

programar las actividades de clase, adaptar la metodología y los contenidos al perfil del estudiantado y, que el factor afectivo es esencial para motivarlo. Asimismo, este recurso se muestra eficaz para detectar sus diferentes estilos de aprendizaje y los tipos de inteligencias presentes en el aula. Es extrapolable a grupos de discentes de ELE o de otras lenguas de cualquier país.

PALABRAS CLAVE: análisis de necesidades, factores afectivos, factores externos, factores internos, Español Lengua Extranjera.

HOW TO IDENTIFY INCIDENT FACTORS IN LEARNING? RESEARCH APPLIED TO ROMANIAN SFL STUDENTS

The present study develops the adequacy of teaching Spanish as a foreign language to the profile of Romanian learners through the preparation of a questionnaire with the aim of investigating their needs and interests and collecting data that contributes to the improvement of the teaching-learning process. The theoretical foundations define the analysis of needs, as well as the aspects related to motivation, i.e. external, internal and affective factors. The methodology is based on a non-experimental approach. The designed questionnaire was distributed to all the first-year Spanish undergraduate students of the Faculty of Letters of the Babes-Bolyai University of Cluj-Napoca (Romania). The results demonstrate that the analysis of needs is an essential tool in the SFL classroom to program class activities, adapt the methodology and content to the profile of the students and that the affective factor is essential to motivate them. Likewise, this resource is effective in detecting their different learning styles and the types of intelligence present in the classroom. It can be extrapolated to groups of students of SFL or other languages from any country.

KEY WORDS: needs analysis, affective factors, external factors, internal factors, Spanish as a Foreign Language.

1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué algunos estudiantes entienden fácilmente una lección y otros no? ¿Por qué unos se muestran motivados y participan activamente en las actividades y a otros les cuesta más? Estas son solamente algunas de las preguntas que cada docente se plantea a lo largo de su carrera. No obstante, el verdadero problema aparece cuando estas interrogaciones dan lugar a consecuencias importantes como frustraciones por parte del docente y de los discentes, desmotivación, inhibición o incluso, llevan al abandono, sobre todo en el ámbito universitario (Bethencourt *et al.*, 2008).

En esta situación, como docentes, cabe reflexionar sobre las medidas y las soluciones que se podrían tomar para disminuir los factores negativos en el aprendizaje y de esta forma, intentar reducir dichas consecuencias.

Actualmente, las investigaciones (García Retana, 2012; Bueno, 2017; Martínez-Atienza y Zamorano, 2018; Arnold y Foncubierta, 2019) señalan la importancia de los factores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (L2/LE). Estos se muestran esenciales en el enfoque comunicativo, pues el alumnado los utiliza junto con los recursos cognitivos para poder interactuar (Martínez-Atienza y Zamorano, 2018). Asimismo, como se menciona en el Marco Común Europeo de las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), en adelante MCER, el paradigma educativo apuesta por un enfoque orientado a la acción en el que el alumnado se considera un agente social, con un claro protagonismo en el proceso. Estos aspectos esenciales señalados deberán tenerse en cuenta para optimizar el aprendizaje a la hora de diseñar las actividades de la programación docente.

Pero ¿cómo se podría motivar al estudiantado para asegurarle una experiencia exitosa en el aprendizaje? Según muchos investigadores (García Retana, 2012; Díaz Martínez, 2012; Sáenz, Alvarado y Del

Ángel, 2019; Arnold y Foncubierta, 2019), la única forma sería tomando en consideración sus necesidades, intereses, expectativas, capacidades, estrategias y estilo de aprendizaje.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, el objetivo general de esta investigación consiste en diseñar un cuestionario que desemboque en un modelo útil para adaptar los contenidos de las asignaturas de español al perfil del alumnado con la intención de captivar su atención. Los objetivos específicos tienen que ver con describir los factores que influyen en el aprendizaje, investigar el perfil del estudiantado, sus experiencias anteriores en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sus intereses, sus gustos, sus deseos de comunicar y de aprender la lengua española. Asimismo, este trabajo pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué manera el análisis de necesidades (de ahora en adelante AN) sitúa el estudiantado en el centro del aprendizaje?
- ¿Cómo las tomas de decisiones adoptadas por el profesorado pueden motivar al alumnado?
- ¿Por qué el AN es útil en el aprendizaje de una LE?

Para resolver las interrogaciones planteadas, este artículo consta de cuatro partes. La primera atañe a algunos aspectos teóricos relacionados con el AN y con los factores individuales incidentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. La segunda expone la metodología seguida, la tercera presenta y analiza las respuestas obtenidas y la cuarta deja parte a la discusión.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

El análisis de necesidades aparece mencionado por primera vez en la segunda década del siglo XX por un profesor de inglés de secundaria de India, Michael West, interesado en la manera en la que sus alumnos podrían aprender de manera más eficaz (Piza y Ávila, 2018). No obstante, la aparición del enfoque comunicativo en los años 70 permite su redescubrimiento y aplicación en el aula de lenguas apoyándose en la competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972). Munby (1978) y Richterich (1983) realizan contribuciones notorias al desarrollo del AN al señalar la importancia de identificar los contenidos lingüísticos y las situaciones comunicativas relevantes a las necesidades de los aprendices en la creación del *syllabus*. Igualmente, la evolución del AN es marcada por la publicación del *Nivel Umbral* por el Consejo Europeo que plantea el mismo objetivo, el de planificar la enseñanza de lenguas en base al estudio de las necesidades de los alumnos. Hoy en día, con la enseñanza centrada en el alumno, el AN ha cobrado aún más consideración y forma parte de la fase inicial del enfoque por tareas (Piza y Ávila, 2018).

Sedano (2015: 874) define el AN como:

[...] un proceso de diseño de un precurso en el que se reúne toda la información posible para ayudar al profesor o al diseñador del curso a decidir en qué se debería centrar el diseño instruccional, qué contenidos en términos de lengua o destrezas se deberían incluir y qué métodos de enseñanza y aprendizaje se deberían emplear.

Por su parte, Aguirre (2004: 649) especifica que el principal objetivo del AN consiste en:

Conocer a los alumnos desde un punto de vista humano y desde el punto de vista de usuarios y aprendices de la lengua, conocer cómo se puede conseguir el máximo resultado del aprendizaje de una lengua y, finalmente, conocer la situación meta y el entorno donde se va a producir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, todos estos conocimientos permiten al docente atender los problemas de sus estudiantes y ajustar su práctica fomentando una enseñanza más eficaz (Cuadros, 2015).

En lo que se refiere al proceso de recolección de información, Ortiz (2020) afirma que el AN no tiene una cierta metodología porque depende en gran parte de la visión del docente. En general, se pueden utilizar como herramientas de recogida de datos, pruebas de clasificación o de nivel, encuestas, observaciones en clase, diarios o entrevistas. Fernández (2017) manifiesta su preferencia por el cuestionario, ya que permite un diagnóstico rápido acerca de los intereses, las necesidades, las deficiencias o el nivel de lengua de los aprendices.

Pero ¿por qué es importante analizar las necesidades de los aprendientes? Fernández (2011, 2017) establece algunos motivos, entre los cuales subraya el hecho de ofrecer protagonismo a la motivación, de tomar en consideración los conocimientos y las experiencias previas de los estudiantes, de identificar sus intereses y necesidades, de construir estrategias de comunicación y aprendizaje, de elaborar materiales adecuados para los alumnos y también de atender al proceso, al saber hacer y no al producto, es decir, al

¹ El *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008) define el “constructivismo” como una teoría psicológica de carácter cognitivo que sostiene que el aprendizaje de lenguas se realiza mediante la construcción de los nuevos conocimientos apoyados en los previos. La teoría pertenece al psicólogo Piaget (1969) quien apoya el aprendizaje por acción mediante la experimentación de los conocimientos previos para llegar a los nuevos.

resultado final que se obtiene en un examen. De esta forma, conocer los factores internos y externos que influyen en el aprendizaje puede ser una verdadera herramienta para conseguir la motivación del alumnado (Garrote, 2019).

2.2. LOS FACTORES INDIVIDUALES INCIDENTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Estudiar y analizar los factores individuales de los aprendientes en el aprendizaje de L2/LE es un tema muy de actualidad, puesto que las investigaciones en este campo han empezado a desarrollarse más en las últimas décadas (Garrote, 2019). Los estudios parten de los resultados tan distintos que obtienen los aprendices que pertenecen a un mismo grupo y comparten características idénticas como la edad, el nivel de lengua o la metodología de enseñanza.

En este sentido, al pensar en el aprendizaje de lenguas, se tiende a dar más importancia a los aspectos cognitivos mientras que los afectivos o emocionales se dejan a un lado o se subestiman (García Retana, 2012). El mismo autor habla de una revolución educativa que se inició con el constructivismo¹ y la teoría de las inteligencias múltiples². Al tratarse de una interacción social, Arnold y Foncubierta (2019) subrayan a su vez la necesidad de considerar lo que pasa *dentro* del aprendiz y *entre* los participantes al proceso. Además, Díaz Martínez (2012: 3) citando a Wenden (2002: 32) menciona que asumir una

² Esta teoría ha sido desarrollada por el psicólogo Gardner (1985) y se basa en la idea de que en el proceso educativo hay que tomar en consideración las ocho “inteligencias” (lingüística, musical, lógico-matemática, corporal-cinestésica, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista) y también los estilos de aprendizaje tan distintos de los aprendientes. De esta forma, cada aprendiz puede ser inteligente a su manera y tiene la oportunidad de demostrarlo.

enseñanza centrada en el alumno supone “el reconocimiento de que los aprendientes de lenguas son diversos”.

Para resaltar mejor la importancia del factor afectivo, García Retana (2012) considera el aprendizaje como “un constructo individual y social” o como “un producto cultural”, ambos formados por la dimensión cognitiva y la emocional, que son inseparables. Es decir, ambas dimensiones indican la manera de percibir y de comprender el proceso de aprendizaje de la lengua por parte del aprendiz (Díaz Martínez, 2012).

Según García Retana (2012: 19) “en el aula muchas veces el aprender depende más de la emoción que de la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje, y se actúa sobre los mismos”, el aspecto emocional resulta más que esencial. Esto se explicaría fácilmente afirmando que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene más posibilidades de éxito si se gana el corazón de los aprendientes.

Para recalcar la fuerte relación que existe entre el aprendizaje de una lengua y los sentimientos del aprendiz, Arnold y Foncubierta (2019: 15) mencionan que:

La didáctica de una segunda lengua (L2) es una acción pedagógica que trata de conectar el conocimiento de un sistema lingüístico nuevo, lo objetivo, con la expresión del alumno, lo subjetivo, su manera de aprender y expresarse. [...] Así, aquello que tiene que ver con el uso, el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua guarda relación con el modo en que pensamos, nos sentimos, nos vemos a nosotros mismos y vemos a los demás.

Dicho de otro modo, se podría entender que el aprendizaje de una L2/LE depende en gran parte de la disposición a comunicarse, del control de las emociones por parte de ambos agentes del proceso. Para reforzar esta idea, los mismos autores hacen referencia al ámbito de la neurociencia (Schumann, 2000; Damasio, 2005) que ha

demostrado que los sentimientos y las emociones forman parte de nosotros, por lo tanto, son indispensables para la racionalidad y que lo cognitivo y lo afectivo son inseparables. Además, se reconoce a nivel científico que sí existe una fuerte relación entre emoción, memoria y aprendizaje. A este propósito, Brierley (2011) en un artículo del periódico El País explica: “la emoción es imprescindible para aprender. Se recuerda lo que se siente, y eso se convierte en experiencia”. Es más fácil recordar algo que ha dejado una huella emocional en algún momento. Según Arnold y Foncubierta (2019), las emociones ‘negativas’ como la ansiedad, el miedo y el abandono vienen de un sentimiento de vulnerabilidad ante una lengua nueva, lo que puede dificultar el proceso de aprendizaje e implícitamente el rendimiento. La ansiedad se describe como una especie de tensión o temor hacia el contexto de aprendizaje de la LE, sobre todo a la hora de comunicarse en esta lengua (Rabadán y Orgambidez, 2018). Frantzen y Magnan (2005), Arnaiz y Guillén (2013) destacan especialmente la ansiedad hacia la destreza oral. Así pues, si se trasladan estas reflexiones al aula, se puede afirmar siguiendo a Bueno (2017: 174) que “se deben utilizar estrategias educativas que generen emociones ‘positivas’, para que, de forma preconsciente, se asocie aprendizaje a placer”.

Por todo lo expresado, es primordial conocer a los alumnos, tomar en cuenta sus emociones y estimularlas de manera positiva mediante actividades adecuadas. Esto sería, conforme se indica en el MCER (Consejo Europeo, 2001), considerar la competencia existencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el *saber ser* del aprendiz.

Además del factor afectivo en el aula, se hace patente la necesidad de hablar de los factores individuales, externos e internos, que intervienen en el aprendizaje de una lengua. Al ser un ámbito en plena investigación, existen muchas perspectivas y bastantes

clasificaciones. A continuación, se desglosan los factores más relevantes.

2.2.1. Factores externos

Los factores externos más visibles que algunos investigadores (Cortés, 2014; Roncancio y Buitrago, 2018; Garrote, 2019; Bastidas y Muñoz, 2020; Murillo, 2020) identifican son de tipo social, sociocultural y pedagógico. Se recogen aquí los comunes a las investigaciones mencionadas:

- Un primer factor lo representa la *lengua materna* (L1) del aprendiente, ya que esta puede tener una interferencia tanto positiva como negativa en el aprendizaje de una L2/LE. En el caso que se está analizando, el rumano y el español pertenecen a la misma familia lingüística, por lo tanto, al compartir muchos rasgos lingüísticos, el proceso de aprendizaje puede resultar más fácil. En caso de distanciamiento lingüístico los aprendices pueden encontrar dificultades mayores.
- Un segundo factor se refiere al *tipo de enseñanza y de exposición a la lengua* (L2 o LE). Si se trata de un contexto de inmersión (L2), el aprendizaje será más natural. Por el contrario, si se estudia una LE, la exposición será solamente académica e implícitamente, el aprendizaje podrá verse más limitado, como es el caso del aprendizaje del español en Rumanía.
- El *programa docente* incide también en el aprendizaje, ya que sus contenidos pueden adaptarse o no a las necesidades del alumnado. De ahí, la necesidad de su rediseño para adaptarlo al perfil real de cada grupo.
- Otro factor de índole pedagógica se refiere a los *métodos* utilizados por el docente. No todos los métodos funcionan por

igual con todos los alumnos. Por consiguiente, hace falta variarlos en función de las características de los aprendices.

- El *centro de enseñanza* es un factor que puede plantear obstáculos en cuanto a la metodología empleada, en cuanto a los recursos o materiales de los que disponga.
- Asimismo, al pensar en las actividades comunicativas que tanto se necesitan en el aula, el *número de alumnos* es otro aspecto esencial. Un grupo grande presenta dificultades a la hora de poner en práctica este tipo de actividades.
- Las *relaciones docente-alumnos y alumnos-alumnos*, referentes al factor afectivo tienen un papel esencial también. La atmósfera que se crea según estas relaciones es fundamental para trabajar de manera óptima en el aula.
- Por último, la *situación socioeconómica* también interviene en el aprendizaje de una lengua. Sin duda, tiene que ver con los medios de los que dispone el aprendiz, esto es, el móvil, el ordenador, los libros, etc. En el caso de la enseñanza en línea, este factor es aún más importante.

2.2.2. Factores internos

Los factores internos son más numerosos que los externos, puesto que cada persona es única y tiene una serie de características individuales que la distingue de las demás. De la taxonomía que proponen autores como Garrote (2019) y, Bastidas y Muñoz (2020) se desprenden dos grupos esenciales: los factores cognitivos y los factores psico-socioafectivos.

Las habilidades cognitivas se refieren a la *inteligencia, memoria y aptitud lingüística*. La inteligencia, según el diccionario de la Real

Academia de la Lengua (2020), se refiere a “la capacidad de entender y comprender y de resolver problemas” y la memoria se define como “la facultad psíquica por medio de la cual se retiene y se recuerda el pasado”. Estos dos elementos son diferentes para cada persona, sobre todo si se piensa en las inteligencias múltiples de Gardner (1985). Efectivamente, un aprendiz que tiene una inteligencia lingüística y otro con inteligencia musical necesitarán de diferentes tipos de actividades para aprender en condiciones óptimas. Si en el primer caso se utilizan actividades para trabajar las destrezas (lectura, escritura, escucha, etc.), en el segundo se recurre más a las relacionadas con canciones. En cuanto a la aptitud lingüística, Rubio (2011) la presenta como una habilidad específica, natural para aprender una lengua y manifiesta que probablemente a las personas que la posean, les costará menos esfuerzo aprender.

Los factores psico-socioafectivos son muchos más y tienen relación con el conocimiento personal que puede facilitar o dificultar el proceso de aprendizaje (Wenden, 2002). Se recogen seis de ellos que parecen esenciales y que se fundamentan en varias investigaciones (Rubio, 2011; Rodríguez-Pérez, 2014; Mahmoudi y Mahmoudi, 2015; Garrote, 2019; Murillo, 2020; Bastidas y Muñoz, 2020):

- Los *estilos de aprendizaje*: se entienden como la forma peculiar de aprender o adquirir de cada aprendiz (Martín Peris, 2008). Se pueden clasificar, según la manera de procesar la información (visuales, auditivos o kinestésicos), según la respuesta ante las tareas (analíticos, sintéticos), según la preferencia para trabajar (sociables o individualistas), etc. (Garrote, 2019; Murillo, 2020). Willing (1994) también distingue el estilo de aprendizaje concreto, es decir, que prefiere la espontaneidad y no la rutina; el estilo

comunicativo caracterizado por la flexibilidad y la adaptabilidad de los aprendientes, y el aprendizaje social; y el estilo orientado a la autoridad que define a los alumnos que necesitan siempre las explicaciones y la guía del profesor, y prefieren un aprendizaje más estructurado.

- La *personalidad*: cada uno tiene una personalidad diferente y esto se refiere a la ansiedad, la autoestima, la inhibición, la empatía, etc. Una dicotomía muy analizada es la de los aprendices introvertidos-extrovertidos. A pesar de deducirse que la personalidad introvertida encontrará más obstáculos en conseguir la fluidez que una extrovertida (teoría del filtro afectivo de Krashen³), Rubio (2011) destaca una fuerte dedicación “interna” de los introvertidos que puede ser muy útil en su proceso de aprendizaje.

- La *motivación*: puede ser extrínseca referente al contexto de aprendizaje o intrínseca, que depende de las necesidades e intereses de los propios aprendices. Esta segunda motivación es la más poderosa y de ella depende en gran parte el éxito en el aprendizaje. En cuanto a los intereses y los objetivos de los aprendientes de una L2/LE, Gardner y Lambert (1959) distinguen entre motivación integrativa que se refiere al deseo personal del aprendiz de integrarse en la comunidad de la L2, y la motivación instrumental que atañe a motivos más prácticos: profesionales, académicos, turísticos, etc. Además, Pavón (2001: 177) apunta: “aparentemente, una actitud positiva generaría una motivación más resistente y fuerte; aunque [...] esto no implique una mayor competencia lingüística”. Dicho de otra forma, la motivación se nutre también de una actitud positiva hacia la lengua meta, lo que lleva implícitamente a tener aprecio a la lengua y a ser consciente

³ Según Martín Peris (2008), esta teoría o hipótesis se relaciona con la actitud, los sentimientos y otros factores afectivos y sostiene que estos aspectos pueden contribuir de manera positiva o negativa en el proceso de aprendizaje de una

lengua. De ahí la denominación de “filtro”, ya que puede ayudar o dificultar la entrada del input. Junto con otras hipótesis, se encuentra a la base de la teoría de la adquisición de segundas lenguas (ASL) (véase Krashen y Terrel, 1983).

de su utilidad. Existe también un enfoque actual que cambia el paradigma y que relaciona la motivación con la identidad orientando la investigación hacia la psicología interna del *yo* (Arnold y Foncubierta, 2019).

- Las *concepciones y las percepciones o creencias* sobre la L2/LE: los prejuicios culturales o la experiencia con las lenguas pueden constituir un factor positivo o negativo en la adquisición de la competencia lingüística (Bastidas y Muñoz, 2020). Los prejuicios pueden partir de la experiencia particular que ha tenido el alumno respecto a dicha lengua o simplemente tienen que ver con los estereotipos relacionados con una lengua o una cultura: la asociación con ciertas fiestas, marcas, etc. (imagen positiva) o con la inmigración, el carácter de la gente, etc. (imagen negativa).

- Las *experiencias como aprendices* y las variables afectivas: la experiencia previa de los aprendices con la L2/LE puede influir positiva o negativamente en su aprendizaje (Mahmoudi y Mahmoudi, 2015).

- El *bagaje cultural y educativo* (el conocimiento del mundo): la educación recibida en casa o la manera de aprender pueden garantizar o no el éxito (Garrote, 2019).

3. METODOLOGÍA: DISEÑO, INSTRUMENTO Y PARTICIPANTES

El enfoque de la metodología de investigación presentada es no experimental, ya que se evalúan las necesidades de los estudiantes al inicio del año universitario, sin pretender manipular variables o asignar al azar a los sujetos. De esta forma, se propone un diseño

descriptivo y diagnóstico de las necesidades identificadas para poder considerarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la realización del cuestionario, se han consultado los trabajos de Nunan (1988) y Roncel (2006) sobre la elaboración de encuestas similares de análisis de necesidades. Los resultados del cuestionario elaborado indican si los estudiantes se orientan más al producto o al proceso, es decir, si ponen énfasis en las actividades de aprendizaje, si reflexionan acerca de sus dificultades, etc. o si, al contrario, valoran más los resultados. De esta forma, en el contexto analizado, el cuestionario tiene un papel esencial, puesto que permite establecer fácilmente el perfil de los estudiantes y de esta manera, elegir los contextos comunicativos adecuados para ellos. Por otra parte, es un buen método para estimular la reflexión de los estudiantes sobre sus propias características.

El cuestionario consta de 22 preguntas simples y fáciles de entender que permiten respuestas rápidas y concretas. Están agrupadas en cinco secciones: aspectos generales relativos a datos personales, experiencia previa en cuanto al aprendizaje de la lengua española, otras lenguas habladas, necesidades e intereses relacionados con las expectativas del curso y estilos de aprendizaje. Por lo general, las respuestas son de elección múltiple para que los estudiantes puedan elegir varias que se adecuen a sus experiencias de aprendizaje del español. Al ser la muestra grande, no se ha podido optar por unas preguntas de tipo cualitativo por ser difíciles de procesar. Sin embargo, se ha introducido un campo llamado "otros" donde los estudiantes pueden añadir sus variantes personales si ninguna de las opciones se adapta a su caso. Igualmente, existen preguntas de contestaciones escritas cortas como es el caso de las de los datos concretos: nombre y apellido, edad, lengua materna, película o serie favorita. También, se ha utilizado la escala de Likert de cuatro y cinco opciones para expresar la frecuencia de ciertos hábitos y la

preferencia de ciertas actividades. En síntesis, se ha optado por preguntas cerradas de elección múltiple, ya que estas permiten un mejor análisis, pero se ha dejado también cierta libertad ofreciendo la opción de “otros” para que quien lo deseara, especificara su opinión.

Las preguntas del cuestionario se fundamentan en la enseñanza comunicativa, precisada por el Consejo Europeo (2001) en el MCER. De este modo, se quiere recoger información acerca de la importancia de la competencia comunicativa en el aprendizaje de ELE, de la participación, la interacción, la fluidez o el uso de actividades significativas, que son algunos principios que identifican autores como Garrote (2019).

Respecto a los participantes, el cuestionario está dirigido a los estudiantes del primer año de la Facultad de Letras de la Universidad Babes-Bolyai de Cluj-Napoca (Rumanía), que eligieron estudiar el español como primera especialidad o como segunda, durante el año universitario 2020-2021. Por lo tanto, se trata de un perfil filológico, especialidad Lengua y Literatura. La motivación de este cuestionario viene relacionada con el deseo de realizar una programación adaptada a sus necesidades para los cursos prácticos de *expresión oral* y de *ejercicios gramaticales*. Estos cursos se ubican en el primer semestre ya que pretenden ayudar a los estudiantes principiantes a llegar a un cierto nivel de lengua para prepararlos a los cursos de literatura de los semestres siguientes y para que superen sus primeros exámenes, oral y escrito.

El cuestionario se repartió el primer día de clase a 86 estudiantes. Se redactó en español, pero al tener en cuenta que iba a ser cumplimentado por estudiantes rumanos principiantes, se optó por la traducción al rumano. Se distribuyó en línea, con la ayuda de la

⁴ Según Barrios y Cosculluela (2013), una fiabilidad adecuada se sitúa entre 0,70 y 0,95.

herramienta Google Forms. Todas las respuestas recibidas fueron validadas, puesto que cada estudiante respondió íntegramente.

Para medir la fiabilidad, se calculó con el programa IBM SPSS V.23. el coeficiente Alfa de Cronbach que analiza la consistencia interna de las preguntas. El índice obtenido fue de .743, un índice considerado aceptable⁴. Sin embargo, al tener diferentes tipos de variables, se consideró relevante presentar el índice para cada categoría por separado (véase Tabla 1). De esta forma, se observa que en la tercera categoría el índice es cuestionable. Según el análisis, la eliminación de algún ítem no aumentaría el índice, lo que indica que se tendrían que repensar los ítems. Con todo esto, se ha decidido mantenerlos por ser significativos para la investigación.

Tabla 1. Validación de coeficientes Alfa de Cronbach estandarizados.

CATEGORÍA	ÍTEMS	ALFA DE CRONBACH
Experiencia previa	Del 6 al 8 (7 ítems)	.825
Necesidades e intereses	Del 12 al 21 (21 ítems)	.753
Estilo de aprendizaje	El 22 (16 ítems)	.624

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. DATOS PERSONALES Y ASPECTOS GENERALES

En lo que se refiere a la información personal, 84 estudiantes eligieron mencionar su nombre. Al ser estudiantes de primer año de grado, la media de la edad es 19,45 años ($DE^5 \pm 2,2$) y el rango 18-33 años

⁵ Desviación estándar.

(véase Tabla 2). Respecto al género, el 87,2% (n=75) son mujeres y el 12,8% (n=11) hombres. Esta diferencia suele darse en general en la Facultad de Letras donde las mujeres predominan en todas las especialidades.

Tabla 2. Perfil de los estudiantes en cuanto a la edad.

ESTUDIANTES (n=86)		n	%
Edad	18-20 años	75	87,2
	21-23 años	6	6,9
	24-26 años	4	4,6
	+26 años	1	1,1

En cuanto a los aspectos generales relacionados con la lengua española, concretamente, el nivel y el tiempo que llevan estudiándola, un 91,9% (n=79) son principiantes y un 8,1% (n=7) de los estudiantes afirman tener un nivel intermedio. 57 aseguran no haber estudiado el español antes de entrar en la universidad. Asimismo, ocho estudiantes afirman que han estudiado el español en secundaria (1-5 años), pero a causa de varios motivos como el cambio seguido de profesores, su bajo interés y la metodología utilizada, manifiestan no recordar lo aprendido. Una persona afirma que nació y vivió sus cinco primeros años en España, pero no conoce muy bien la lengua. Veinte afirman no haber estudiado el español en secundaria, pero sí haber tenido contacto con la lengua en primaria, por medio de diferentes aplicaciones como Duolingo o por medio de una preparación básica individual de unas semanas hasta un año antes de empezar la universidad (véase Tabla 3).

Tabla 3. Perfil de los estudiantes en cuanto al conocimiento del español.

ESTUDIANTES (n=86)		n	%
Nivel de español	Inicial	79	91,9
	Intermedio	7	8,1
Tiempo estudiando el español antes de entrar en la universidad	Nunca	57	66,2
	Desde unas semanas hasta 1 año (primaria, Duolingo, estudio individual)	20	23,2
	Haber nacido o vivido en España	1	1,1
	Más de 1 año hasta 5 años (secundaria)	8	9,3

4.2. EXPERIENCIA PREVIA

La segunda parte recalca aspectos relacionados con la experiencia de los estudiantes con el español. El contacto con una lengua puede efectuarse tanto en un contexto educativo formal como fuera del aula, viajando a España o a otros países hispanicos, o utilizando medios audiovisuales como se ha mencionado en la parte anterior.

A la pregunta sobre si tienen o han tenido algún contacto con la lengua española, a la que cada uno podía elegir varias respuestas, llama la atención que la mayoría (55,8%) lo tiene mediante las telenovelas y en menor medida (19,8%) al pasar sus vacaciones en España o en Latinoamérica. Un 16,3% nunca ha tenido contacto con la lengua española y un 14% la estudió en la escuela primaria o secundaria. Las demás respuestas muy variadas de porcentaje más bajo (un 1,2%) señalan otras experiencias (música, películas, videojuegos, etc.).

Preguntados sobre los viajes realizados, un 27,9% (n=24) declara haber visitado diferentes ciudades españolas, concretamente, Benidorm, Castellón, Valencia, Zaragoza, Barcelona o ciudades de las

Islas Canarias. Estas ciudades coinciden con los destinos turísticos más buscados por los rumanos. Los motivos han sido en general por vacaciones o por el hecho de tener algún familiar residente en el país.

4.3. LENGUAS HABLADAS

Es importante saber qué otras lenguas han estudiado para poder reconocer en el aula las posibles interferencias o para emplear la traducción adecuada cuando la situación lo requiera. A este respecto, se observa que la mayoría de los estudiantes son rumanos, excepto seis estudiantes de origen húngaro y uno de origen italiano. En cuanto a las lenguas extranjeras, 83 de los estudiantes afirman conocer el inglés y la segunda LE que manejan 38 de ellos a un nivel intermedio-avanzado es el francés. Esto parece lógico, ya que, en Rumanía el inglés es la primera lengua extranjera que se enseña en educación primaria y el francés tiene una larga tradición por motivos culturales e históricos. Ocho estudiantes conocen también el italiano, doce el alemán y dos el noruego. En la pregunta de respuesta libre sobre otras lenguas extranjeras que no se encuentran mencionadas, ocho afirman conocer el húngaro como lengua extranjera y uno el ruso (véase Tabla 4).

Tabla 4. Perfil de los estudiantes en cuanto a las LE conocidas y al nivel alcanzado.

ESTUDIANTES (n=86)	INICIAL		INTERMEDIO		AVANZADO		SUPERIOR	
	n	%	n	%	n	%	n	%
inglés	3	3,4	21	24,4	47	54,6	15	17,4
francés	0	0	31	36	7	8,1	0	0
alemán	0	0	9	10,4	2	2,3	1	1,1
italiano	0	0	6	6,9	1	1,1	1	1,1
noruego	0	0	1	1,1	1	1,1	0	0
húngaro	0	0	1	1,1	5	5,8	2	2,3
ruso	0	0	0	0	1	1,1	0	0

4.4. NECESIDADES E INTERESES

En cuanto a los motivos por los cuales los estudiantes han elegido estudiar el español, la respuesta más seleccionada (un 76,7%) corresponde a "por ser una lengua muy bonita y fácil de entender"; en segundo lugar, con 68,6% "porque me gusta la cultura hispánica" y en el tercero con 62,8% "porque me gustaría visitar España u otros países hispánicos". Otra razón sustancial para un 48,8% es el hecho de ser la segunda lengua más hablada en el mundo. Solamente un 20,9% de los estudiantes muestra interés en ser profesores de español y un 19,8% en aprender la lengua española para su futuro laboral. Los demás motivos tienen que ver con el aprecio por la cultura hispánica (literatura, arte, cine, etc.). Es decir, eligen el español más por razones culturales, por la estética y la musicalidad de la lengua, por la facilidad de aprendizaje o por su visibilidad internacional que, por cuestiones más pragmáticas, como el trabajo. En este sentido, se observa una motivación intrínseca relacionada con el placer y el deseo, esto es, factores afectivos.

Los estudiantes universitarios suelen tener cierta experiencia en el aprendizaje de LE, algunos incluso en ELE. Por esta razón, se hace patente la necesidad de preguntarles su opinión respecto al tipo de actividades que consideran óptimas para aprender el español. Como se puede observar en el Gráfico 1 optan por diversificar las actividades. Dan prioridad a la comprensión auditiva (escucha de conversaciones, grabaciones o podcasts en versión original). Prefieren las actividades comunicativas (conversaciones con los compañeros, juegos didácticos adaptados a su nivel y edad o aprendizaje mediante aplicaciones con el móvil). Únicamente 25 personas mencionan que les gustaría mucho practicar la lengua mediante ejercicios gramaticales o actividades de expresión escrita. Esto denota que se está en presencia de varios tipos de inteligencias

(lingüística, interpersonal, cinestésica, lógico-matemática) a tener en cuenta en la elección del material de apoyo.

¿Cómo te gustaría aprender el español en el aula? Clasifica las actividades según tus preferencias: 1-poco, 5-mucho

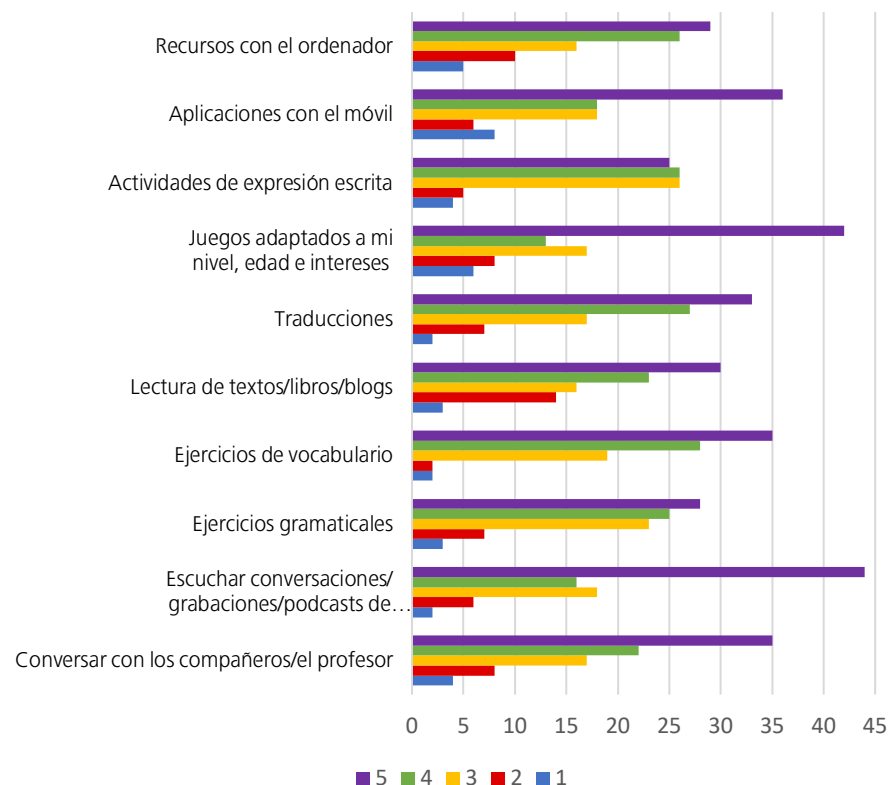


Gráfico 1. Preferencias en cuanto a las actividades de aprendizaje.

Respecto al aprendizaje cooperativo y a las condiciones en las que les gusta estudiar, gran parte desea trabajar en grupos o por pareja (4 y 5 en la escala de preferencia con un 25,6% cada uno), un 31,4%

muestra un nivel medio de preferencia, un 11,6% no parece disfrutar mucho trabajando en grupo y solamente un 5,8% afirma no apreciar para nada este tipo de actividades. Al analizar sus respuestas a nivel individual, se observa que las personas que no prefieren trabajar en grupo se encuentran entre las que quieren practicar la lengua mediante ejercicios gramaticales. Se tendrá que averiguar en otras investigaciones si esto tiene que ver con su estilo de aprendizaje, su tipo de inteligencia o de carácter, quizás, más reservado. Sin duda, se integrará el trabajo cooperativo y colaborativo en las actividades que se propongan pues "es una estrategia de trabajo que proporciona más placer social y, en consecuencia, que permite alcanzar los aprendizajes de manera más integrada y eficiente" (Bueno, 2017: 125). De todas formas, conviene que el docente varíe las actividades y encuentre estrategias eficaces para todos.

En cuanto a los deberes, reconocen su importancia para practicar lo aprendido en el curso y estarían dispuestos a dedicarles una media de 3,5 horas diarias mostrando de esta forma implicación, responsabilidad y esfuerzo. Parece que todos los consideran útiles y no una obligación o pérdida de tiempo. Lo que demuestra una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Cuestionados sobre el empleo de la traducción en el aula, opinan que se debería utilizar para aclarar el significado de las palabras desconocidas y para explicar las reglas gramaticales (véase Gráfico 2).

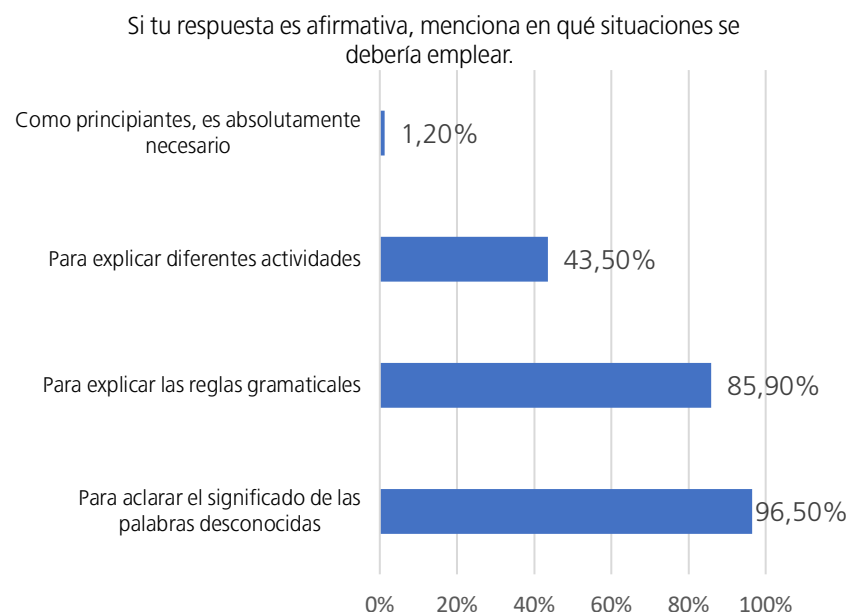


Gráfico 2. Empleo de la lengua materna en la clase de ELE.

Otra pregunta esencial, si se desea motivarles mediante actividades adecuadas a sus intereses y que despierten sus emociones, se refiere a los intereses de los estudiantes en cuanto a las películas o series y a los cantantes favoritos. Los gustos cinematográficos y musicales siguen modas y generaciones, son temáticas valiosas para los jóvenes y un modo de llegar a los sentimientos, esto es, de captivar su atención. Al ser la pregunta de respuesta corta, se han recopilados numerosos nombres de películas y series como *María Mercedes*, *Tres metros sobre el cielo*, *La bella y las bestias*, *Las chicas del cable* y de cantantes como Julio Iglesias, Shakira, Rosalía, David Bisbal, Álvaro Soler o Morat. Sin embargo, la serie española que más predomina entre sus preferidas es *La casa de papel* y el cantante más citado, Enrique Iglesias. Muchos de ellos muestran gustos muy diversos.

Para motivarlos con un *input* adecuado, se les ha preguntado sobre las temáticas que les gustaría abordar. Estas coinciden con las que les motivaron a estudiar la lengua española: la música y las películas, las fiestas y las costumbres españolas, así como las vacaciones y las actividades turísticas, es decir, los temas que permiten evadirse, divertirse y disfrutar y que se relacionan con emociones positivas. La siguiente pregunta (véase Gráfico 3) averigua qué significa para los aprendices ser un buen profesor. Indican que debe saber adaptar las actividades a sus intereses, ser innovador, variar las actividades, dar las explicaciones necesarias y estar disponible fuera de clase.

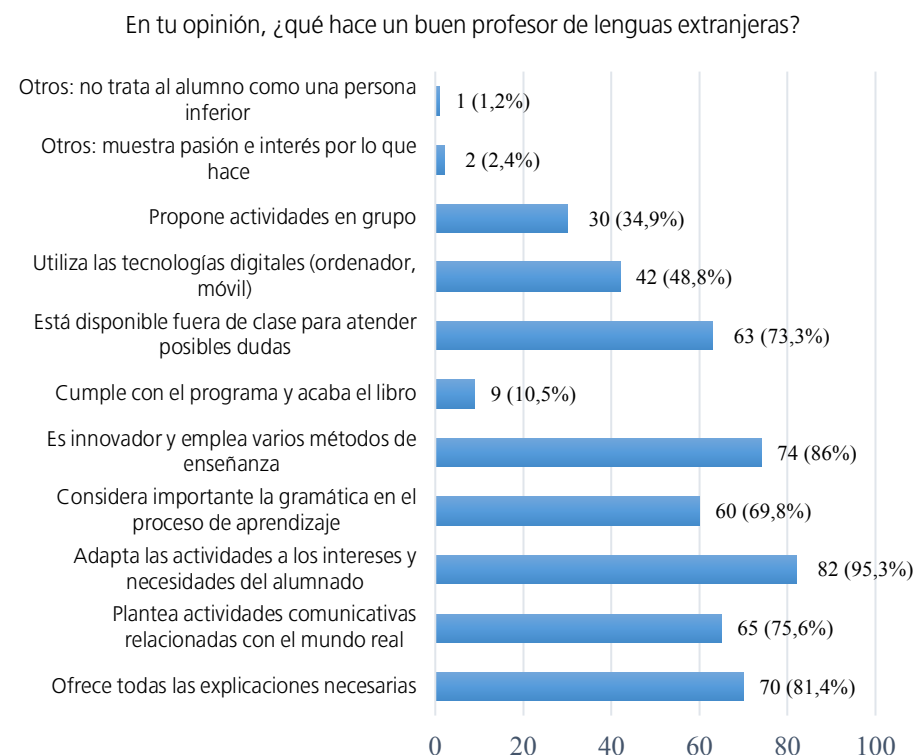


Gráfico 3. Características de un buen profesor de lenguas.

4.5. ESTILO DE APRENDIZAJE

Para tener una visión más global sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes, se han utilizado varias frases descriptivas sobre diferentes maneras de aprender y los sujetos han tenido que señalar en una escala de 0 (nunca) a 3 (casi siempre) su grado de identificación con estas. Al analizar sus respuestas, existen algunas frases que se podrían considerar como definitorias para la mayoría de ellos (véase Tabla 5). Interrogados sobre su manera de aprender, un 60,5% asegura que el contexto es esencial para entender o adivinar el significado de las palabras desconocidas; un 67,4% intenta captar la idea general en las actividades de escucha; un 58,1% intenta analizar los errores para descubrir la forma correcta y un 69,8% aprende mejor con apoyo visual, por ejemplo, con imágenes, esquemas, vídeos, etc. Al analizar los otros porcentajes, se observa que, en general, los estudiantes consideran importante la reflexión, recurren a otras lenguas (la materna u otras LE) para comparar las reglas gramaticales y de esta manera fijar mejor la información, consideran el diccionario bastante indispensable y prefieren más un aprendizaje inductivo.

Tabla 5. Perfil de los estudiantes en cuanto a su estilo de aprendizaje.

ESTUDIANTES (n=86)	NUNCA		A VECES		A MENUDO		CASI SIEMPRE		MEDIA	DE ±
	n	%	n	%	n	%	n	%		
No me molesta si no entiendo todas las palabras de un texto.	5	5,8	29	33,7	31	36	21	24,5	1.79	.883
Reflexiono sobre las dificultades que tengo al aprender una lengua.	0	0	8	9,3	42	48,8	36	41,9	2.33	.641

El contexto me ayuda a adivinar el significado de las palabras que no entiendo.	0	0	11	12,8	23	26,7	52	60,5	2.48	.715
Comparo las reglas de la lengua que aprendo con las de mi lengua materna u otras que conozco.	3	3,5	16	18,6	35	40,7	32	37,2	2.12	.832
Utilizo el diccionario para buscar las palabras desconocidas.	1	1,2	15	17,4	40	46,5	30	34,9	2.15	.744
Me gusta deducir las reglas reflexionando sobre su funcionamiento.	14	16,3	28	32,6	30	34,9	14	16,3	1.51	.955
Me gusta aprender una regla y aplicarla después.	4	4,7	16	18,6	38	44,2	28	32,6	2.05	.839
Planeo muy bien lo que voy a decir antes de hablar.	2	2,3	21	24,4	35	40,7	28	32,6	2.03	.818
Me importa más la fluidez en la comunicación que la corrección gramatical.	12	14	36	41,9	23	26,7	15	17,4	1.48	.942
Escucho atentamente para comprender la idea general.	0	0	4	4,7	24	27,9	58	67,4	2.63	.575
Intento no utilizar mi lengua materna en clase.	10	11,6	45	52,3	21	24,4	10	11,6	1.36	.839
Cuando cometo un error, intento analizarlo y	0	0	7	8,1	29	33,7	50	58,1	2.50	.646

descubrir la forma correcta.										
Aprendo mejor con apoyo visual: imágenes, esquemas, vídeos, etc.	1	1,2	3	3,5	22	25,6	60	69,8	2.64	.612
Siempre tomo notas en clase e intento memorizar toda la información.	0	0	20	23,3	29	33,7	37	43	2.20	.794
Me gusta utilizar las tecnologías digitales.	2	2,3	17	19,8	37	43	30	34,9	2.10	.797
Me gusta aprender en grupo.	13	15,1	36	41,9	24	27,9	13	15,1	1.43	.927

5. DISCUSIÓN

Aunque la investigación llevada a cabo en este artículo se ha realizado con una población de 86 estudiantes, se considera que es representativa puesto que implica a todo el alumnado. Ha sido planteada y realizada de forma detallada y con rigor. Si bien los resultados de este estudio están limitados al ser contextualizados en una universidad, una asignatura y un grupo concreto, su intención no consiste en inferir dichos resultados a otros contextos sino en facilitar la herramienta utilizada para la recogida de datos, el cuestionario. Además, procura relacionar los factores internos, externos y afectivos con las respuestas de los alumnos para diseñar una programación acorde al estudiantado presente en el aula.

En cuanto al cuestionario, se observa que es relativamente fiable y válido. A pesar de los resultados del análisis de fiabilidad, no se ha eliminado ningún ítem por considerarlos pertinentes. Sin embargo, podría admitir alguna mejora como añadir más ítems en la sección

sobre los estilos de aprendizaje e incluir preguntas sobre los sentimientos y las emociones de los estudiantes, y sobre las relaciones sociales dentro del aula. Para esta investigación, no se ha considerado conveniente, puesto que los estudiantes se encuentran al inicio de un nuevo ciclo y no cuentan con una experiencia previa, pero sí se podría obtener esta información a lo largo del semestre. Asimismo, es posible que surjan otras necesidades e intereses o que se modifiquen, por lo que será necesario cambiar y reorientar la metodología establecida.

Los resultados obtenidos muestran similitudes con otras investigaciones relacionadas con el análisis de necesidades del alumnado por lo que se demuestra la efectividad de la metodología planteada. A este respecto, Sun (2010), en una investigación sobre los motivos por los cuales los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses eligen estudiar el español, identifica también una fuerte motivación intrínseca que se debe principalmente al aprecio por la cultura hispánica. Por otra parte, Toledo, Quilodrán y Korchabing (2020) en un artículo sobre el análisis de necesidades de los aprendientes adultos haitianos implementan un cuestionario similar con el propósito de llevar a cabo mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al identificar la importancia de la dimensión afectiva, los autores señalan la necesidad del alumnado de tener un profesor reflexivo y orientado a la autoridad, pero una autoridad cercana que le permita mantener una atmósfera positiva. Las respuestas del estudiantado rumano también apuntan hacia la afectividad del docente, además de que este debe ser innovador y flexible en la elección de los métodos de enseñanza y en las actividades en el aula, tener competencia digital, conocer muy bien sus necesidades y mostrar interés y pasión por su profesión. Resultados parcialmente parecidos ha obtenido también Gómez-Pavón (2019) al analizar las necesidades de estudiantes migrantes adultos. Según la autora, estos requieren aún más un docente flexible y dispuesto a conocer sus

necesidades dadas las características tan diferentes que tienen como grupo, como la irregularidad de asistir a clase, la diferencia de nivel o la necesidad de integrarse en la sociedad.

Después de analizar las respuestas de los estudiantes, si se comparan con los estilos propuestos por Willing (1994), se desprenden los siguientes: el estilo comunicativo, ya que muchos estudiantes reconocen la importancia de las actividades significativas y del contexto, y prefieren aprender el español escuchando a los nativos; el estilo analítico para los que prefieren trabajar con libros y practicar mediante ejercicios gramaticales; el estilo orientado a la autoridad para los que demandan todas las explicaciones por parte del profesor y por último, el estilo concreto que agruparía los que han optado por los juegos, la importancia de los apoyos visuales y el trabajo cooperativo. Por otra parte, se puede afirmar que los estudiantes están más orientados al proceso que al producto, pues ponen mucho énfasis en la diversidad de las actividades, en las dificultades con las que se encuentran y en las diferentes estrategias que les pueden ayudar a aprender más eficazmente. Parece que, para ellos, el cómo se recorre el camino importa más que la obtención de un resultado en un examen o un elenco de lo aprendido.

6. CONCLUSIONES

A través del cuestionario que plantea el presente estudio, se han logrado los objetivos establecidos. En este sentido, el diseño del cuestionario muestra el cumplimiento del objetivo general y, su descripción y análisis de resultados indican el logro de los objetivos específicos. Mediante esta herramienta, se han averiguado algunos de los aspectos individuales más importantes que intervienen en el aprendizaje de nuestro estudiantado y permiten adaptar los contenidos a su perfil. Igualmente, se han encontrado respuestas a

las preguntas de investigación. Efectivamente, como se ha mencionado en las reflexiones teóricas, el AN forma parte del aprendizaje activo cuyo núcleo central es el alumnado. Gracias al AN, se han listado los factores internos directamente relacionados con los intereses del alumnado, atractivos para su edad (películas, cantantes favoritos, etc.) y a considerar para la planificación de las actividades docentes con el fin de impulsar su motivación intrínseca y estimular su afectividad. Asimismo, se ha puesto de manifiesto los diferentes estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples presentes en el aula a tener en cuenta para la elección del material de apoyo sobre el que desarrollar el aprendizaje de la LE.

A la luz de estas observaciones, se concluye que el AN es una herramienta extremadamente útil en el aula de ELE que sitúa al aprendiz en el centro del aprendizaje e incide en sus aspectos individuales. Al utilizar esta herramienta, el docente tiene la oportunidad de conocer la dimensión humana de su alumnado, lo que le permite encontrar estrategias fiables para motivarlo. Además, la investigación realizada permite constatar que los estudiantes rumanos necesitan una enseñanza comunicativa centrada en actividades dinámicas, innovadoras y, sobre todo, adaptada a sus intereses. Igualmente, su orientación hacia el proceso le exige al docente reflexionar y emplear la negociación para poder elegir procedimientos metodológicos adecuados a sus preferencias y necesidades y de esta forma, fomentar un aprendizaje más eficaz.

Se espera que este estudio pueda servir de base para otras investigaciones similares y, sobre todo, que motive a los docentes para que sigan reflexionando sobre las relaciones afectivas puesto que son cruciales para crear un clima favorable a la comunicación donde se reduzca la ansiedad y se incremente la motivación. Asimismo, se pretende que esta reflexión impulse a los docentes que

vacilan en salirse de los caminos tradicionales, a rediseñar las programaciones pensando en los aprendices.

Actualmente, dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de lenguas extranjeras se desprende como una prioridad. De hecho, en las recomendaciones del Consejo Europeo, de 22 de mayo de 2019, se señalan ejemplos de buenas prácticas entre los cuales se indica (2019: 20): "Puede potenciarse la motivación de los alumnos para estudiar idiomas vinculando el contenido educativo con sus vidas e intereses, tomando en consideración el aprendizaje informal y fomentado las sinergias con las actividades extracurriculares". En este sentido, en un futuro, se aboga por diferentes estrategias de conocimiento empático que ayuden al docente a reconocer, evaluar y manejar eficazmente las emociones y los comportamientos de los alumnos con el fin de impulsar su motivación hacia el aprendizaje de ELE.

7. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, B. (2004): "Análisis de necesidades y diseño curricular", en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores de español lengua extranjera* (pp. 651-653). Madrid: SGEL.

Arnaiz, P. y Guillén, F. (2013): "La ansiedad entre estudiantes españoles de inglés como LE de diferentes titulaciones universitarias", *Anales de Psicología / Annals of Psychology* 29(2): 335-344.

Arnold J. y Foncubierta, J.M. (2019): *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.

Barrios, M. y Cosculluela, A. (2013): "Fiabilidad", en Meneses, J. (coord.) (2013): *Psicometría* (pp. 75-140). UOC.

Bastidas, J. y Muñoz, G. (2020): "Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia", *Folios* 51: 163-181.

Bethencourt, J.T., Cabrera, L., Hernández, J.A., Álvarez-Pérez, P. y González-Afonso, M. (2008): "Psychological and educational variables in university dropout", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 16, 6(3): 603-622.

Brierley, D. (12 de octubre de 2011). "Solo se recuerda lo que se siente". *El País [en línea]* [consulta: 15/04/2021]. Disponible en la web:
https://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html

Bueno i Torrens, D. (2017): *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Octaedro.

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division. Traducido en español por el Instituto Cervantes, 2002. Disponible en la web:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Consejo de Europa (2019): "Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas". *Diario Oficial de la Unión Europea*, C/189 – C/122 [en línea] 5 de junio de 2019 [consulta: 6/05/2021].

Recuperada de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)

Cortés Bueno, E. (2015): "El alumno, punto de mira para el profesor. Nuevos retos para alumnos y profesor en el aula", en Morimoto, Y., M.V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (eds.) (2015): *La enseñanza centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 265-274). Madrid: ASELE.

Cuadros, R.M. y Baerlocher, C. (2015): "Pruebas indirectas como instrumento de análisis de necesidades lingüísticas del alumnado", en Morimoto, Y., M^aV. Pavón Lucero y L. Santamaría Martínez (eds.) (2015): *La enseñanza centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 535-544). Madrid: ASELE.

Damasio, A. (2005): *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

Díaz Martínez, J. (2012): "Autonomía del alumno en la clase de L2. Actitud reflexiva y atmósfera afectiva, ejes de un aprendizaje ecológico-transformativo". *marcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* [en línea], julio-diciembre 15 [consulta: 06/01/2021]. pp. 1-28. Disponible en la web: <https://marcoele.com/autonomia-del-alumno-en-la-clase-de-l2/> ISSN 1885-2211

Fernández, S. (2011): "Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER". *marcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* [en línea], enero-junio 12 [consulta: 06/01/2021]. Disponible en la web: <https://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf> ISSN 1885-2211

Fernández, S. (2017): "Evaluación y aprendizaje". *marcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* [en línea], enero-junio 24 [consulta: 06/01/2021]. pp. 1-43. Disponible en la web: https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf ISSN 1885-2211

Frantzen, D. y Magnan, S.S. (2005): "Anxiety and the true beginner dynamic in beginning French and Spanish classes", *Foreign Language Annals* 38(2): 171-186.

García Retana, J.Á. (2012): "La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje", *Educación* 36(1): 1-24.

Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1959): "Motivational variables in second language acquisition", *Canadian Journal of Psychology* 13(4): 266-272.

Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.

Garrote Salazar, M. (2019): *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Paraninfo.

Gómez-Pavón Duran, A. (2019): "Análisis de necesidades y planificación del curso en un grupo de estudiantes migrantes adultos de ELE", *Foro de profesores de ELE* 15: 127-136.

Hymes, D.H. (1972): "Acerca de la competencia comunicativa", en Llobera *et al.* (coord.) (2000): *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.

Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Mahmoudi, S. y Mahmoudi, A. (2015): "Internal and external factors affecting learning English as a foreign language", *International Journal of Language and Linguistics* 3(5): 313-322.

Martín Peris, E. (dir.) (2008): "Evaluación", "estilo de aprendizaje". *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea] [consulta: 10/12/2020]. Disponible en la web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Martínez-Atienza, M. y Zamorano Aguilar, A. (coord.). (2018): *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. I. Fundamentos, enfoques y tendencias*. España: enClaveELE.

Munby, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Murillo Reyes, H.A. (2020): "Factores cognitivos que influyen en la adquisición del español como segunda lengua", *Revista electrónica de conocimientos, saberes y prácticas* [en línea], 3(1) [consulta: 10/01/2021]. pp. 159-169. Disponible en la web: <https://www.lamjol.info/index.php/recsp/article/view/9798> DOI: <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9798>

Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

Ortiz Velasco, D. (2020): *Análisis de necesidades con énfasis en la competencia comunicativa intercultural para los estudiantes japoneses en el programa de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana* (Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de

Comunicación y Lenguaje). [consulta: 05/01/2021] Disponible en la web: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/50864>

Pavón, V. (2001): "Un estudio sobre la influencia del componente afectivo actitud en la competencia de aprendices adultos de inglés", en Muñoz, C. (Ed.) (2001): *Trabajos en Lingüística Aplicada* (pp. 171-178). España: AESLA.

Piaget, J. (1969): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Piza Gómez, J.M. y Ávila Gil, L. (2018): *Identificación y análisis de necesidades para estudiantes docentes en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la entonación en el aula de ELE* (Trabajo de fin de máster, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje). [consulta: 06/01/2021]. Disponible en la web: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/40609>

Rabadán Zurita, M. y Orgambidez Ramos, A. (2018): "Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: un estudio exploratorio", *Estudios sobre educación* 35: 517-533.

Real Academia de la Lengua. (2020): "Inteligencia", "memoria". *Diccionario de la lengua española* [en línea], 23.^a ed. [consulta: 5/01/2021]. Disponible en la web: <https://dle.rae.es>

Richerich, R. (1983): *Case Studies in Identifying Language Needs*. Nueva York: Pergamon Press.

Rodríguez-Pérez, N. (2014): "Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores

motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas", *Porta Linguarum* 21: 183-197.

Roncancio Ruíz, D.C. y Buitrago Bello, M.D. (2018): *Factores que intervienen en el aprendizaje de inglés en la academia Power English de Zipaquirá*. Universidad La Gran Colombia.

Roncel Vega, V.M. (2006): "Cómo conocer a mis alumnos (anglosajones) de español desde el primer día de clase". *redELE* [en línea], junio 7 [consulta: 18/02/2021]. Disponible en la web: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:94d95454-6634-4d41-be7f-8dc3a720d849/2006-redele-7-12roncel-pdf.pdf> ISSN 1571-4667

Rubio Osuna, M.C. (2011). "Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua", *Revista Digital Innovación y Experiencia Educativas* 46: 1-9.

Sáenz Guerra, J.A., Alvarado Martínez, E. y Del Ángel Castillo, M. (2019). "Personalidad, un factor afectivo que influye en los estudiantes jóvenes adultos: estrategias de enseñanza del habla", *Revista de Expresión y Comunicación Emocional* 3: 42-51.

Sedano Cuevas, B. (2015): "Análisis de necesidades para cursos de español con fines turísticos", en Morimoto, Y., M^aV. Pavón Lucero y L. Santamaría Martínez (eds.) (2015): *La enseñanza centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 873-882). Madrid: ASELE.

Schumann, J.H. (2000): "Perspectiva neurobiológica sobre la actividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas", en Arnold, J. (Ed.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de*

idiomas (pp. 49-62). Cambridge: Cambridge University Press/Edinumen.

Sun, S.C. (2010): "La motivación del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses", en Salas Díaz, M.S. Heikel y G. Hernández-Roa (eds.), *Actas del XLV Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de profesores de español): El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas*. Salamanca. AEPE, págs. 241-251.

Toledo Vega, G., Quilodrán, F. y Korchabing, L. (2020): "Análisis de necesidades de aprendientes haitianos: diseño, validación y aplicación del instrumento", *Lengua y migración / Language and Migration* 12(1): 101-122.

Wenden, A. L. (2002): "Learner development in language learning", *Applied Linguistics* 23: 32-55.

Willing, K. (1994): *Learning Strategies in Adult Migrant Education*. Sídney: National Centre for English Language Teaching and Research.

FECHA DE ENVÍO: 13 DE ABRIL 2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 27 DE ABRIL DE 2022