

Vol. 18, Núm. 2, 2016

## La gustatividad en la formación docente: un fenómeno afectivo emergente

### 'The Like Factor' in Teacher Training: an Emerging Affective Phenomenon

---

Nair Floresta Andrade Neta (\*) [nairandrade@hotmail.com](mailto:nairandrade@hotmail.com)

(\*) Universidad Estadual de Santa Cruz  
(Recibido: 12 de julio de 2014; Aceptado para su publicación: 29 de julio de 2015)

**Cómo citar:** Andrade Neta, N. F. (2016). La gustatividad en la formación docente: un fenómeno afectivo emergente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 92-104. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/817>

---

#### Resumen

En este artículo se presentan hallazgos de una investigación de corte cualitativo, de orientación comprensiva, centrada en el alumnado, en la que participaron 66 sujetos, cuyo objetivo fue evaluar la influencia de las emociones y sentimientos en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera. Los datos fueron recogidos mediante entrevistas individuales y focalizadas de grupo y analizados con el apoyo del Análisis de Contenido. Entre los datos sobresalientes destacaron las constantes referencias a la importancia de (no) gustarles el profesor, el alumno, la asignatura, la profesión, etc. Al relacionarse las tres dimensiones del estudio (teórica, metodológica y empírica), se constata la existencia de un fenómeno afectivo emergente de gran relevancia emocional en el aula, que merece ser investigado y comprendido en profundidad. Este fenómeno ha sido conceptualizado y denominado *gustatividad*, como una contribución inicial para su comprensión.

**Palabras clave:** Afectividad, Gustatividad, Formación del profesorado, Español como Lengua Extranjera.

#### Abstract

This paper presents the findings of a qualitative, comprehensive, student-centered research study, in which 66 subjects took part, and which aimed to assess the impact of emotions and feelings in the training of teachers of Spanish as a foreign language. Data was collected using individual and targeted group interviews, and analyzed using content analysis. The most significant data collected included constant references to the importance of liking (or disliking) the teacher, the student, the subject, the profession, etc. Bringing the three dimensions of the study (theoretical, methodological and empirical) together reveals an emerging affective phenomenon of great emotional relevance in the classroom, which deserves to be deeply researched and studied. This phenomenon has been conceptualized and named 'the like factor' (*gustatividad*), as an initial contribution towards understanding it.

**Keywords:** Affectivity, Teacher education, Spanish as a Foreign Language.

## I. Introducción

Las emociones son los fenómenos más destacados, más estudiados y mejor comprendidos de la afectividad humana. Saber identificarlas, comprenderlas y regularlas es la clave distintiva de las personas emocionalmente inteligentes y, por ende, el objetivo esencial de los programas de educación emocional y social. Sin embargo, al ser intrínsecas a la naturaleza de los seres, son omnipresentes en todas las dimensiones existenciales de la vida, de modo que, paradójicamente, se pasa por alto su compleja labor en la supervivencia y en la comunicación humana.

En el aula, aunque los profesores estén empeñados en el desarrollo cognitivo de los alumnos, las emociones necesariamente les acompañan y se manifiestan, de forma intensa o sutil, en la voz, en los movimientos y posturas corporales, en los gestos, en la expresión facial y en las actitudes y comportamientos, estableciendo, de ese modo, un complejo e intricado sistema comunicativo cuyo funcionamiento, en gran medida, se ignora.

El investigador brasileño Sergio Leite, dedicado al estudio de la relación entre alfabetización, literacidad y afectividad en la mediación del profesor, identifica al menos cinco decisiones que el profesor toma al planificar y desarrollar sus clases, que tienen implicaciones afectivas que pueden interferir de forma profunda en la relación alumno-objeto de conocimiento: a) la elección de los objetivos de enseñanza que, según el grado de relevancia que tienen para los alumnos, incidirá sobre el establecimiento o no de vínculos afectivos entre los sujetos y lo que se les quiere enseñar; b) la consideración del alumno como referencia central en la enseñanza, puesto que cuando la enseñanza se desvincula de lo que el alumno ya sabe, la relación afectiva saludable entre este y el objeto de conocimiento podría verse mermada; c) la organización de los contenidos, que debe facilitar la apropiación del conocimiento por parte del discente, evitándose, así, las probabilidades de fracaso escolar que deteriorarían las relaciones afectivas entre el alumno y el objeto de conocimiento; d) la elección de los procedimientos y actividades de enseñanza, puesto que hay prácticas pedagógicas que pueden resultar aversivas y desmotivadoras, especialmente cuando las actividades y procedimientos de enseñanza no se adecuan a los objetivos delineados; y, por último, e) la evaluación, dado que el cómo y el para qué se evalúa pueden desencadenar procesos aversivos en el alumnado (Leite, 2006).

Los resultados, hasta ahora obtenidos por el grupo de investigación coordinado por Leite (2006), señalan la existencia de prácticas pedagógicas que favorecen la relación afectiva entre el alumno y el objeto de conocimiento, que redundan en experiencias de enseñanza-aprendizaje más placenteras y eficaces para el aprendizaje, como pueden ser: la proximidad y receptividad entre profesor y alumno, verbalizaciones de elogio e incentivo y la apertura del profesor a la participación del alumno en el aula. En el sentido contrario, indican que hay otras que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, que acaban por generar una relación aversiva entre el alumno y el objeto de conocimiento, que inciden sobre el aprendizaje de forma negativa como, por ejemplo, el autoritarismo del profesor, la falta de equilibrio emocional, la inseguridad docente, la ausencia de placer en el ejercicio docente, la intimidación a conductas participativas y los comportamientos humillantes por parte de los profesores ante los fracasos y dificultades de los alumnos.

En otro contexto, una investigación chilena sobre la disposición emocional en la interacción profesor-alumno en la universidad (Ibáñez, Barrientos, Delgado, Figueroa y Geisse, 2004) llegó a la conclusión de que existen situaciones interactivas que desencadenan emociones favorables o desfavorables al aprendizaje en la formación docente inicial. En el primer grupo, figuran factores como: que al profesor le guste la asignatura que imparte, que demuestre interés por los alumnos, que valore sus esfuerzos, que fomente la participación, entre otros. En el segundo grupo destacan: la falta de respeto del profesor hacia el alumno, la ironía del profesor ante las

dificultades y fracasos del alumno, las clases mal preparadas o confusas, el autoritarismo docente y la prepotencia del profesor.

Los resultados de la investigación doctoral de Andrade Neta (2011) concuerdan con las conclusiones de Leite (2006) y de Ibáñez, Barrientos, Delgado, Figueroa y Geisse (2004) en cuanto a la existencia de prácticas pedagógicas y situaciones comunicativas que favorecen –o bien, dificultan– la relación entre el alumno y el objeto de conocimiento, lo que, según la percepción de los sujetos participantes, incide directamente sobre el aprendizaje de la materia. La autora constata, además, que los entrevistados, de forma muy expresiva, atribuyen un papel central a sus profesores formadores en lo que atañe al desencadenamiento de emociones positivas y negativas en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE). O sea, el profesor es el más potente desencadenante de emociones en el aula, no sólo por las opciones metodológicas que adopta en lo que se refiere a los objetivos, contenidos, procedimientos y técnicas de enseñanza y evaluación, sino por sus actitudes y comportamientos emocionalmente motivados y por su forma de relacionarse con los pares del proceso de formación.

Las investigaciones mencionadas demuestran que las dimensiones personales y profesionales del quehacer docente se entrelazan, siendo prácticamente inevitable tratar la profesionalidad docente sin tener en cuenta que el profesor es una persona, y es precisamente esa condición antecedente lo que permite el desarrollo y el ejercicio de la docencia como profesión. Es por eso que Nóvoa (2009) ha insistido, en diversas ocasiones, en la idea de:

(...) que el profesor es la persona, y que la persona es el profesor. Que es imposible separar las dimensiones personales y profesionales. Que enseñamos aquello que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos. Que importa, por eso, que los profesores se preparen para un trabajo sobre sí mismos, para un trabajo de auto-reflexión y de auto-análisis (p. 212).

En la misma línea de razonamiento, Stevick (1980, como se cita en Arnold, 2005) defiende 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” (párr. 2). Se puede inferir de ello que una sólida formación lingüística y teórico-metodológica sería necesaria, pero no suficiente para el éxito en el aula. Las emociones forman parte de lo que ocurre *dentro de y entre* los pares del proceso de formación discente y docente, que pueden favorecer el acercamiento o bien fomentar el alejamiento entre los cognoscentes y el objeto de conocimiento.

A pesar de esta constatación, una ojeada a un número significativo de los currículos de formación de profesores es suficiente para demostrar, a simple vista, la poca –y en muchos casos, ninguna– atención que se ha prestado al desarrollo de las competencias y habilidades relacionadas con lo que García García (2003, 2006, 2010) considera como dos pilares imprescindibles en el aprendizaje: el *aprender a querer y a sentir* y el *aprender sobre el querer, el sentir y el conocer*.

En parte, esa ausencia del tratamiento sistemático del componente emocional en la educación se debe al hecho de que hasta la década de los noventa, la investigación de la emoción estuvo relegada a un plano secundario en el ámbito científico. Actualmente, la investigación en el área evidencia la participación y la influencia de la emoción en la salud física y psicológica; en la calidad de las relaciones intra e interpersonales; en el procesamiento cognitivo, desde el nivel más básico (memoria, atención, concentración, percepción) hasta el más complejo (razón, pensamiento, inteligencia); en el origen y resolución de los conflictos; en la génesis de todas las formas de violencia; en el comportamiento ético-moral; en la comunicación; en la motivación, entre otros ámbitos.

Afortunadamente, una de las principales preocupaciones manifestadas por algunos de los más destacados investigadores de la emoción, que componen el marco teórico de este estudio (Damasio, 2006, 2007; Ekman, 2009, 2012; Lazarus y Lazarus, 2000; Maturana, 1997), estriba en cómo aplicar sus hallazgos científicos en beneficio de las personas y de las sociedades. Entre sus anhelos figura el deseo de que el conocimiento científico sobre las emociones y sentimientos pueda contribuir para mejorar los sistemas educativos y reducir la violencia (Damasio, 2007). Ello es posible, si, en primer lugar, se considera que el punto de partida para la intervención educativa en cualquier contexto social en aras de mejorarlo empieza por comprender cómo el fenómeno sobre el que se pretende intervenir se manifiesta y cómo las personas que lo vivencian lo perciben y en qué medida lo comprenden. Y, en segundo lugar, si se asume que este es un compromiso socio-educativo de todas las áreas del conocimiento.

## II. Planteamiento metodológico: el camino hacia los datos

La investigación que se presenta en este artículo tuvo como objetivo general evaluar la influencia de las emociones y sentimientos en la formación inicial de los profesores de ELE, durante la carrera de Letras, desde la perspectiva de los sujetos participantes, identificando los aspectos más sobresalientes de esas percepciones. Se ha pretendido, con ello, construir una comprensión teórica y empírica acerca de ese fenómeno en aras de proponer mejoras futuras en la formación inicial (y continua) que se proporciona en el contexto investigado. Por eso, se ha optado por el diseño de una investigación educativa, ya que ésta se ocupa de la aplicación de la metodología científica al conocimiento, comprensión y explicación de los fenómenos relacionados con la educación. En este sentido, se dirige “a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (Sabariego y Bisquerra, 2004, p. 38), pudiendo incidir tanto sobre la práctica docente como sobre la política educativa.

De acuerdo con Gimeno Sacristán (2008), uno de los defensores de la investigación educativa:

Quando un profesor se forma cercano o en contacto con la actividad investigadora, la enseñanza que él importa [*sic*] después, será de más calidad, en términos generales, aunque sólo sea, ya no por el uso del propio método científico, sino porque la investigación, para no ser repetición, requiere una puesta al día del investigador. De aquí la importancia también de que exista una estrecha comunicación entre formación del profesorado e investigación científica (p. 171).

La incidencia de la investigación educativa puede ser directa o indirecta. De forma indirecta, la investigación mejorará la educación “en la medida en que quien la practique pueda, a su vez, ser mejor profesor. El propio investigador y las instituciones en las que ejerce su actividad mejorarán su propia enseñanza” (Gimeno Sacristán, 2008, p.172).

En resumen, teniendo en cuenta los objetivos perseguidos, la naturaleza de los fenómenos investigados, la realidad estudiada, el grado de intervención del investigador, la naturaleza de los datos y las características de los instrumentos y técnicas utilizados, la investigación en discusión es de tipo educativa, de corte cualitativo, de orientación comprensiva, centrada en el alumnado, llevada a cabo en carácter cuasi-participativo (Forner, 2000; Gimeno-Sacristán, 2008; Sabariego y Bisquerra, 2004), en la que participaron 66 sujetos, seleccionados mediante la técnica de muestreo casual o por accesibilidad, con participación voluntaria, distribuidos en tres categorías: a) profesores de ELE en formación (PEF); b) profesores de ELE egresados (PEE) y c) profesores de ELE formadores de profesores (PEFP). Para participar en el estudio, todos deberían estar vinculados al escenario de estudio como alumnos, ex alumnos (egresados) o profesores de la carrera de Letras-

Español de la Universidad Estadual de Santa Cruz (UESC).<sup>1</sup> Se trata de una de las cuatro universidades públicas del Estado de Bahía responsables de la formación de profesores de Español como lengua extranjera moderna, mediante la licenciatura en Letras, ha sido pionera en la implantación de esa carrera en el sistema de enseñanza superior del Estado. Debido a su localización, la UESC atiende a alumnos provenientes de más de 70 municipios circunvecinos, desempeñando un papel de gran relevancia en el desarrollo sociocultural y económico de su entorno geoescolar. Al ser profesora de esta universidad, elegirla como escenario de la investigación ha sido una consecuencia natural del compromiso inalienable de la docente con el crecimiento personal y profesional, propio y ajeno, con vistas al cumplimiento de la cuota de colaboración que le corresponde para el bienestar de las personas con las cuales comparte las experiencias de formación.

Los datos fueron recogidos *in situ*, mediante el empleo de tres técnicas cualitativas: la observación cuasi-participativa (OCP), la entrevista focalizada de grupo (EFG) y la entrevista individual (EI), ambas semiestructuradas; y los datos fueron analizados mediante un procedimiento simplificado del análisis de contenido (Guerra, 2008), que se aparta de las propuestas convencionales de carácter más hipotético-deductivo y se acerca más al paradigma del análisis comprensivo e inductivo. En este sentido, se considera el análisis de contenido una técnica basada en el procedimiento normal de la investigación, que confronta el marco de referencia del investigador y el material empírico recogido y se compone de dos dimensiones analíticas: la descriptiva, que consiste en reseñar las situaciones narradas por los participantes, y la interpretativa, que es el resultado de la articulación que el investigador hace entre el marco teórico y los datos empíricos, con vistas a la comprensión de su objeto de investigación. La propuesta del proceso simplificado del análisis de contenido de Guerra (2008) se compone de una serie de operaciones que se resumen en las siguientes etapas: a) transcripción, b) lectura de las entrevistas, c) construcción de sinopsis de las entrevistas, d) análisis descriptivo, e) análisis interpretativo.

Las categorías emergieron de los datos (modelo abierto) y fueron definidas mediante el criterio de categorización temática (Nascimento, 2002; Taylor y Bogdan, 1987). Para garantizar la representatividad del análisis y la generalización de los datos dentro de la realidad estudiada fueron aplicados los principios de diversidad y saturación (Guerra, 2008; Sabariego y Bisquerra, 2004).

De acuerdo con Guerra (2008), la diversidad se relaciona con el hecho de que las entrevistas se lleven a cabo teniendo en cuenta la heterogeneidad de los sujetos o de las situaciones que estamos estudiando. En atención a este criterio, se ha procurado explotar, en la medida de lo posible, la diversidad interna del grupo investigado. Con respecto a los participantes, especialmente la categoría más numerosa, la de los PEF, hay diversidad en cuanto a: a) la edad, b) el sexo, c) el turno de estudio (matutino y nocturno), d) el semestre en curso (II, IV, VI, VIII), e) las asignaturas que estaban cursando (Español II, Español IV, Español V, Español IX, Español X, Literatura Española y Prácticas Supervisadas I), f) los profesores con los cuales tenían clase.

En cuanto a la saturación, Guerra (2008) la define como un fenómeno por el cual, después de un cierto número de entrevistas, el investigador percibe que la información aportada empieza a repetirse, lo cual permite generalizar los resultados a la realidad investigada. La saturación cumple, por lo tanto, dos funciones esenciales: desde la perspectiva operacional, indica que el investigador puede o debe detener la recogida de datos, evitando, de ese modo, el desperdicio de pruebas, de tiempo y de dinero. Desde el punto de vista metodológico, permite generalizar los datos al universo de trabajo (población) al cual pertenece el grupo de participantes (generalización empírico-analítica).

---

<sup>1</sup> Para más información sobre la UESC, consulte <http://www.uesc.br/>

En líneas generales, el estudio ha permitido conocer cómo los participantes perciben la influencia de la emoción en el aula de ELE; identificar qué factores institucionales, metodológicos, intrapersonales e interpersonales funcionan como Estímulos Emocionalmente Competentes de emociones positivas y negativas; verificar cómo las experiencias de formación emocionalmente marcadas repercuten en la calidad de las relaciones entre los pares del proceso de formación; discriminar entre las experiencias de formación agradables y desagradables, según la positividad y negatividad de las emociones que predominan en cada caso; e inferir la existencia de carencias en las habilidades emocionales de los participantes.

### III. Planteamiento teórico: qué es una emoción

Uno de los hallazgos más interesantes de la investigación ha sido el surgimiento de un fenómeno afectivo que se ha percibido como muy relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en lo que concierne a la dimensión intrapersonal de la emoción (relacionada con el impacto de la emoción dentro de las personas), como a la dimensión interpersonal o interrelacional (relacionada con el impacto de la emoción entre las personas y entre éstas y los demás componentes de la relación). Para entender ese fenómeno es necesario situarlo en el ámbito de las investigaciones sobre la emoción, especialmente en lo que se refiere a su definición y delimitación dentro de la dimensión afectiva.

La emoción puede ser estudiada desde varias áreas y desde distintas perspectivas. En este estudio se han adoptado las dos principales tendencias en la investigación en el área: la biologicista y la cognitivista, con aportaciones filosóficas, psicológicas y neurocientíficas. En conformidad con este marco, la emoción puede ser definida satisfactoriamente como:

[un conjunto de] *Reacciones complejas* en las que se ven mezcladas tanto la *mente* como el *cuerpo*. Estas reacciones comprenden: un *estado mental subjetivo*, como el sentimiento de enojo, ansiedad o amor; un *impulso a actuar*, como huir o atacar, tanto si se expresa abiertamente como si no; y profundos *cambios corporales*, como un ritmo cardíaco más acelerado o una presión arterial más elevada. Algunos de estos cambios corporales preparan y sostienen las *acciones de afrontamiento* y otros, como posturas, gestos y expresiones faciales, *comunican* a los demás lo que sentimos, o lo que queremos que piensen que sentimos. (Lazarus y Lazarus, 2000, pp. 195-196, las cursivas son mías)

Al ser reacciones, las emociones son respuestas que tienen un antecedente, es decir, un estímulo, una provocación, un desencadenante. A ese algo que provoca la reacción que se llama *emoción*, se le denomina Estímulo Emocionalmente Competente (EEC), conforme la terminología adoptada por Antonio Damasio, investigador de los procesos neurobiológicos de la emoción. El EEC puede ser definido como “el objeto o acontecimiento cuya presencia, real o en rememoración mental, desencadena la emoción” (Damasio, 2006, p. 55). Dicho de otro modo, comúnmente una emoción se desencadena “cuando notamos, con o sin razón, que está ocurriendo o a punto de ocurrir algo que, para bien o para mal, afecta seriamente nuestro bienestar” (Ekman, 2012, p. 37). Cuando los cambios que están siendo producidos por el EEC se perciben como beneficiosos para la consecución de las metas y objetivos personales, la emoción que se desencadena es positiva. Si, por el contrario, el EEC representa una amenaza real o imaginada a la supervivencia o a la consecución de esas metas, la emoción que se desencadena es negativa.

Para Ekman (2009), principal investigador de la expresión emocional, son cinco las características sobresalientes de la emoción: a) funciona como una señal que transmite a los demás aquello que se está sintiendo, b) es fruto de una evaluación automática muy veloz de los cambios en curso, que activa el impulso a emocionarse, c) por naturaleza, se desencadena de modo ajeno a la conciencia, d) no pertenece exclusivamente al ser humano y, e) suele ser muy breve. Adicionalmente, considera el hecho de que las emociones pueden causar problemas, cuando no se sabe controlar el impulso a comportarse tal y como ella dictamina. A estas características se

pueden añadir otras dos: f) la emoción pone al organismo en una especie de “dominio de acción” (Maturana, 1997) o “estado de estar listo para la acción” (Frijda, 1995), marcado por repertorios de acciones específicos que impulsan al acercamiento o al alejamiento del EEC que la desencadenó; g) tiene valencia, es decir, va acompañada de sensaciones de algún grado de dolor o de placer, que pone al organismo en un estado de tensión o relajación, que se percibe como agradable o desagradable.

Resumiendo lo dicho hasta aquí, la emoción consiste en un conjunto complejo de reacciones químicas y neurales, que alteran tanto el estado corporal como mental, produciendo cambios significativos en el estado del funcionamiento orgánico y cognitivo. Todos esos cambios preparan a la persona para lidiar con el objeto o situación desencadenante, ya sea corporalmente, colocándole en las condiciones ideales para el afrontamiento, si es necesario (huir, enfrentarse, paralizarse, esconderse); ya sea socialmente, colocándole en condiciones de comunicar, mediante expresiones, posturas y gestos corporales, en qué estado la persona se encuentra, para que los demás puedan prever sus posibles acciones y actuar en consecuencia.

Además, conforme se ve en la definición de Lazarus y Lazarus (2000), la emoción afecta a algo más que al cuerpo, comprendiendo también “un estado mental subjetivo”, al que se suele denominar “sentimiento”. Para establecer la diferencia entre emoción y sentimiento, conviene acudir a las investigaciones de Damasio (2000, 2006, 2007, 2010), en las cuales se concibe la emoción como un proceso, que tiene lugar en un *continuum* de tres etapas: *tener* una emoción (estado de emoción), *sentir* la emoción (estado de sentimiento) y *conocer* la emoción sentida (estado de toma de conciencia). La primera es la fase de la emoción propiamente dicha, caracterizada por los cambios corporales, en su mayoría, exteriorizables y leíbles por un observador externo. En los seres humanos, por el hecho de estar dotados de conciencia, esta fase tiende a evolucionar a un segundo nivel, el estado de *sentimiento* de la emoción, que consiste en la percepción de los cambios corporales producidos por la emoción. El contraste entre emoción (proceso fisiológico) y sentimiento (proceso cognitivo) se puede resumir en los siguientes términos:

Las emociones son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas. (...) los sentimientos, en cambio, siempre están escondidos, como ocurre necesariamente con todas las imágenes mentales, invisibles a todos los que no sean su legítimo dueño, pues son la propiedad más privada del organismo en cuyo cerebro tienen lugar. Las emociones se representan en el teatro del cuerpo. Los sentimientos se representan en el teatro de la mente (Damasio, 2006, p. 32)

Dado que la emoción es un mecanismo automático y que suele desencadenarse al margen de la conciencia, existe aún un tercer nivel en el *continuum* emocional, que permite *conocer la emoción sentida*. En este estado, la persona puede dirigir y enfocar su atención hacia el proceso emocional experimentado o en curso y someterlo a una evaluación consciente, que le oriente en la decisión del curso que dará a lo que está sintiendo.

Aún no se ha calibrado satisfactoriamente el impacto de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de los espacios formales de educación. Pero, cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera, es fácil constatar que los aprendices parecen muy susceptibles y sensibles emocionalmente. Así, la corrección de un error, un elogio, un comentario fortuito, pueden adquirir la condición de un EEC y tener un impacto emocional inimaginable en el aprendiz. Es como si el proceso de aprendizaje de la lengua, marcado por una natural inestabilidad de la interlengua, caracterizada por avances y retrocesos, representara una constante amenaza a su autoconcepto, autoimagen y autoestima.

Dentro de ese universo de actuaciones y reacciones emocionales en el que alumnos y profesores

se encuentran inmersos, ¿qué papel juega el gustarle o no gustarle la asignatura, el profesor, las clases, la metodología, la docencia, la lengua? De eso trata el siguiente apartado.

#### IV. La gustatividad como fenómeno afectivo emergente

No existe un consenso acerca de la taxonomía de las emociones y sentimientos, tampoco de su terminología. En parte, eso se debe a la dificultad de diferenciar los fenómenos afectivos entre sí y de definir con precisión cuáles son emociones y cuáles no lo son.

Evidentemente, los sujetos que participaron en este estudio presentaron dificultades a la hora de identificar y etiquetar las emociones y sentimientos propios y ajenos, tal y como se había previsto al diseñarse la investigación. Eso se ha debido a dos hechos principalmente: primero, por la complejidad misma de los fenómenos afectivos en general, principal causa de la dificultad taxonómica y terminológica; en segundo lugar, debido a que la emoción es un proceso multicomponente. Es decir, una emoción siempre viene acompañada de cambios fisiológicos, expresivos, posturales, vocales y comportamentales; creencias, pensamientos correlacionados con la emoción; sensaciones de placer o dolor, evaluaciones y valoraciones acerca de los beneficios o perjuicios que el EEC puede traer e impulsos de acción. Y, por si fuera poco, una emoción puede evocar otras emociones de la misma familia o, incluso, contradictorias. Todo ello hace que, con mucha frecuencia, al hablar de las emociones la persona se refiera a ellas mediante la verbalización de uno de sus componentes, posiblemente el que se percibe con más claridad. Pero, en este estudio, todas las dificultades de expresión relacionadas con la percepción de las emociones eran previsibles y los componentes de la emoción podrían ser identificados, separados o emparejados con la emoción correspondiente y explicados, con base en el marco teórico adoptado, hasta que surgieron algunas respuestas que huyeron de lo previsible y fue así como se llegó a la identificación de la gustatividad como un fenómeno afectivo que ha emergido de los datos con bastante profusión y relevancia afectiva en el contexto de enseñanza-aprendizaje y formación de profesores investigado.

A continuación, se presenta una visión panorámica de las principales conclusiones que se han desprendido de las percepciones de los sujetos del estudio acerca de la gustatividad.

##### 4.1 La gustatividad como una emoción positiva

De acuerdo con las declaraciones analizadas, la gustatividad *ocupa el rango de una emoción positiva*, que los participantes identifican más fácilmente en sí mismos, en sus compañeros y en sus profesores. *Gustarles o no gustarles* las clases, el profesor y la asignatura son expresiones que han aparecido con sobrada frecuencia para responder a preguntas del tipo: ¿Qué emociones y sentimientos identificas en ti [en tus compañeros, en tu profesor] en las clases de ELE? He aquí dos ejemplos de las respuestas obtenidas:

Raquel (PEF-EI): *Me gusta, me gusta mucho*, justamente porque es otra lengua, entonces, es bueno, me gusta aprender cosas nuevas.

Paloma (PEF-EI): *A la mayoría les gusta*, eligieron estar allí. (Andrade Neta, 2011, pp. 242-243)

¿Sería la gustatividad, de hecho, una emoción, tal y como la identificaron los sujetos? ¿No se trataría, más bien, de uno de los componentes de la emoción? ¿Qué componente sería este? ¿Sería un desencadenante o un constituyente de la emoción? ¿O sería más bien un efecto de las emociones positivas? Estas son preguntas pendientes de respuestas más concluyentes. Sin embargo, aunque con carácter provisional, el fenómeno ha sido conceptualizado, definido y se le ha denominado con un término utilizado por una participante, con la intención de hacer más



visible el fenómeno. Tras revisarse el marco teórico, se verificó que el *gusto* no figuraba en ninguna de las taxonomías emocionales consultadas. Tampoco se incluía como uno de los componentes constituyentes de la emoción como proceso. Una excepción ha sido encontrada en la teoría de Damasio (2006), en forma de una breve referencia a la existencia de un grupo de reacciones emocionales no deliberadas, cuyos desencadenantes tienen un origen “misterioso” e “inconsciente”, que son “modeladas por el aprendizaje durante el desarrollo individual propio”(p. 51). Dentro de este grupo de reacciones, el autor menciona las “afinidades” y “aborrecimientos”. En la versión de la obra al portugués, lengua materna del autor, los términos utilizados para referirse a “afinidades” y “aborrecimientos” se acercan más al interés de esta investigación, puesto que habla de aquello que hayamos aprendido a “gustar” o que pasamos a “detestar”. Desde la perspectiva teórica, se había abierto una puerta a la comprensión de ese fenómeno.

Al compararse las declaraciones de los participantes en las que se ha identificado la gustatividad como emoción, con nueve características de la emoción, ha sido encontrado un margen muy elevado de coincidencias. Es decir, la gustatividad presenta, casi totalmente, las características definidoras de las emociones básicas.

Al tratarse de un concepto que emergió en el escenario investigado, se ha optado por atribuirle una terminología correspondiente, es decir, nacida en el seno de la comunidad investigada. Fue así como el fenómeno ha sido denominado con uno de los términos inventados por una de las participantes cuando intentaba explicar lo que le parecía prácticamente “indecible”, porque, decía ella, “era una cuestión de gustatividad” (en portugués, “gostatividade”). Cuando un concepto “se deriva nativamente de la cultura estudiada; toma su sentido solamente de esa cultura y no de la definición del científico” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 167), se puede considerar, desde el punto de vista metodológico, como un “concepto concreto”.

Al relacionar las fuentes teórica, metodológica y empírica de la investigación, se ha propuesto definir provisionalmente la gustatividad, tomando como amparo teórico a Damasio (2006), como un tipo de:

Reacción emocional no deliberada, de origen inconsciente, que se conforma a través del aprendizaje durante el desarrollo individual y se manifiesta automáticamente con relación a personas, grupos, objetos, actividades, lugares y situaciones cotidianas. Ese tipo de emoción comparte con las emociones reconocidas como tales las siguientes características: transmite una señal, es fruto de una evaluación automática, se desencadena de forma ajena a la conciencia, tiene valencia, pone al organismo en un estado de estar listo para la acción, cambia en función de un cambio en las circunstancias desencadenantes, influye en el procesamiento cognitivo y, probablemente, se acompaña de sensaciones somáticas, aunque sean muy leves. (Andrade Neta, 2011, p. 146)

El que sea o no sea una emoción está aún por demostrarse y quizás no sea el aspecto más relevante de este concepto, sino su impacto en el contexto educativo, que hace pensar que la gustatividad significa algo más que hablar de gustos y que responde, en gran medida, por las vinculaciones que se establecen en el aula entre alumno-profesor, alumno-objeto de conocimiento, profesor-lengua, entre otras posibilidades relacionales. De ahí la necesidad de que, siendo una emoción, uno de los componentes del proceso emocional o bien otro fenómeno afectivo cualquiera aún no definido por la ciencia, se le estudie con más detenimiento.

## 4.2 La gustatividad como un ingrediente del buen alumno y del buen profesor

Al pedir a los entrevistados que caracterizaran al buen profesor o al buen alumno de ELE, se han obtenido respuestas del tipo:

[Para ser un buen profesor de ELE] lo primero es que *te tiene que gustar la profesión (...)*

(Imma, E1)

[El principal ingrediente del buen alumno de ELE es] *gustarle la asignatura*, tiene que haber interés, sino será más difícil. (Angelina, E1) (Andrade Neta, 2011)

Para los participantes, la gustatividad hacia lo que se hace es tan importante en el proceso de la enseñanza como del aprendizaje, un ingrediente indispensable tanto en el buen profesor como en el buen alumno de ELE.

La importancia de que al profesor le guste el ejercicio docente y/o la asignatura que imparte no es algo novedoso. Declaraciones de este tipo son frecuentes en investigaciones llevadas a cabo en el contexto educativo.

En los estudios de Ibáñez et al. (2004), *gustarle la asignatura* que imparte aparece como uno de los factores presentes en las situaciones interactivas que desencadenan emociones favorables al aprendizaje, en la formación docente inicial. De modo similar, en la investigación de Fabra y Domènech (2001), que a los profesores *les guste dar clase* es una de las características que los sujetos valoran como positivas en el profesorado y que los autores incluyen como parte de la capacidad que tienen los profesores de transmitir entusiasmo o interés por la materia. En la investigación etnográfica de Cunha (2010), todos los profesores identificados por sus alumnos como buenos profesores, al ser entrevistados por la autora, "fueron unánimes en afirmar que les gusta lo que hacen" (p. 77), lo que llevó a esa investigadora a incluir ese aspecto como una de las características del buen profesor.

Sea como fuere, la gustatividad hacia lo que se hace es un factor que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque no se puede afirmar que sea un predictor del aprendizaje (más eficaz) de la lengua. Tampoco se sabe aún hasta qué punto su presencia en el aprendiz reduce las dificultades que algunos suelen sentir para aprender la lengua.

### 4.3 La gustatividad, fenómeno contagioso y transmisible

Al igual que las emociones convencionales, la gustatividad se comunica mediante una serie de cambios (posiblemente, también fisiológicos) en la expresión, en la voz, en la postura corporal, etc. que, al transmitirse al otro, pueden contagiarle. Es decir, la gustatividad también cumple una función comunicativa entre las personas, que fomenta tanto el acercamiento interpersonal como el acercamiento al objeto de conocimiento, como se puede inferir de declaraciones como estas:

*Cuando a uno le gusta lo que hace, se le nota claramente.* Cuando al profesor le gusta lo que hace, le gusta la lengua, el alumno lo nota y *eso puede ser un factor de motivación o desmotivación...* (Ana, E1)

*Cuando me acerco al profesor, es porque me gusta, cuando me acerco mucho, es porque me gusta mucho, cuando me acerco poco, es porque me gusta poco y cuando no me acerco, es porque no me gusta. No soy un pelota, no me gusta hacerle la pelota a nadie.* (Pablo, E1) (Andrade Neta, 2011)

La gustatividad también es un fenómeno transferible, mediante el procedimiento inconsciente que Andrade Neta (2011) denominó de *derivación afectiva*, que puede ser tanto positiva como negativa. Es decir, la gustatividad hacia uno de los pares del proceso puede transferirse a otro elemento, haciendo que se generalice y se produzca una confusa relación, cuyo antecedente suele ser de difícil identificación.

Cuando al alumno le gusta el profesor y tiene una relación afectiva con este, él [el alumno] se interesa por la asignatura, demuestra mayor interés. (Julia, EFG) (Andrade Neta, 2011)

La posibilidad de que la gustatividad del profesor influya sobre la gustatividad del alumno, así como la posibilidad de que la gustatividad hacia un elemento del proceso educativo se derive hacia otro, han sido identificadas por otros investigadores, aunque las hayan comentado muy de soslayo. Silva (2002), por ejemplo, habla de la confusión que sienten los alumnos a la hora de discernir entre la gustatividad hacia el profesor y la gustatividad hacia la materia (el autor utiliza el sustantivo gusto y el verbo gustar), puesto que se nota una influencia recíproca entre ambos, es decir, el hecho de que le guste el profesor funciona como desencadenante de la gustatividad por la materia y viceversa. Desde el ámbito de los estudios sobre el bienestar docente, Jesus (2007) ratifica la existencia de esa influencia emocio-social, de modo que “si el profesor no cree en su trabajo o no le gusta enseñar, el alumno percibe esa actitud, pudiendo disminuir su propia implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 27) (la traducción es mía).

## V. Consideraciones finales

En fin, la percepción de la gustatividad como una emoción positiva, como un ingrediente del buen alumno y del buen profesor y como un fenómeno contagioso y transmisible son las tres conclusiones más relevantes acerca de ese fenómeno que emergió de los datos del estudio en discusión. Hay otros aspectos que, por cuestiones de espacio, no han sido contemplados, como la relación entre gustatividad y facilidad para aprender la lengua extranjera, la gustatividad como factor motivacional y como factor determinante para la elección de la carrera y de la habilitación de Español como Lengua Extranjera.

No queda duda acerca de que es necesario profundizar en la investigación al objeto de continuar averiguando hasta qué punto se puede categorizar la gustatividad como una emoción y en qué medida los resultados de este estudio acerca de la influencia y manifestación del fenómeno en cuestión, podrían generalizarse a otros contextos de formación educativa. Recientemente, se ha diseñado un proyecto de investigación<sup>2</sup> para cubrir lo que se consideran las dos principales líneas de investigación de la gustatividad: una *teórica*, que consiste en elucidar qué fenómeno es este y, una *aplicada*, que pretende evaluar el impacto de ese fenómeno en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hasta ahora, dado el estado de la investigación, lo cierto es que para los participantes del estudio presentado, “la gustatividad es un fenómeno afectivo de gran relevancia en su proceso de formación docente, ya sea como *aprendices* de ELE, ya sea como *profesores en formación* o como *profesores formadores*”, de manera que “su presencia ejerce una influencia positiva en la relación cíclica: profesor-enseñanza-alumno-aprendizaje-lengua”, mientras que “su ausencia o negación, interfiere en las relaciones intra e interpersonales que se establecen entre los pares del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE” (Andrade Neta, 2011, p. 246).

---

## Referencias

Andrade Neta, N. F. (2011). *Emociones y sentimientos en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid.

---

<sup>2</sup> Proyecto de investigación en curso, financiado por la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), titulado *A gostatividade como fenômeno afetivo: elucidações teóricas e aplicadas ao ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira* (La gustatividad como fenómeno afectivo: aclaraciones teóricas y aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera).

- Arnold, J. (2005). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En P. García (Recop.), *Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de español como segunda lengua a personas inmigradas*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm)
- Cunha, M. I. (2010). *O bom professor e sua prática*. San Pablo: Papirus.
- Damasio, A. (2000). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. San Pablo: Companhia das Letras.
- Damasio, A. (2006). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2007). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.
- Ekman, P. (2009). *Sabiduría emocional: una conversación entre S. S. el Dalai Lama y Paul Ekman*. Barcelona: Kairós.
- Ekman, P. (2012). *El rostro de las emociones, signos que revelan significados más allá de la palabra*. Barcelona: RBA.
- Fabra, M. L. y Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar: relatos de profesor@s y estudiant@s*. Barcelona: Paidós.
- Forner, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. En L. C. Sacristóbal (Coord.), *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 33-50.
- Frijda, N. (1995). Las leyes de la emoción. En M. D. Avia y M. L. S. Bernardo (Comps), *La personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- García García, E. (2003). Enseñar-aprender para comprender en la sociedad del conocimiento. En M. L. de Arroyabe (Coord.), *Humanismo para el siglo XXI* (pp. 329-334.). España: Universidad de Deusto.
- García García, E. (2006). Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento. En R. Mejía (Coord.), *Educación, globalización y desarrollo humano*. República Dominicana: Búho.
- García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/155/1613>
- Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Portugal: Principia.
- Gimeno-Sacristán, J. (2008). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. G. Sacristán y A. P. Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T., Figueroa, A. M. y Geisse, G. (2004). Las emociones en el aula: percepción de los académicos. *Avances de Investigación*, 2, 1-11. Chile: DIUMCE
- Jesus, S. N. (2007). *Professor sem stress: realização e bem-estar docente*. Brasi: Mediação.

Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (2000). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.

Leite, S. A. (2006). *Afetividade e práticas pedagógicas*. San Pablo: Casa do Psicólogo.

Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje: en educación y política*. Santiago de Chile: J. C. Sáez.

Nascimento, D. M. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. Río de Janeiro: Forense.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf)

Sabariago, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.

Silva, L. C. (2002). *Emoções e sentimentos na escola: uma certa dimensão do domínio afetivo*. (Tesis de maestría). Universidad del Estado de Santa Cruz/Universidad Federal de Bahía.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.