



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL  
Grado Educación Primaria (Mención de inglés)

Trabajo Fin de Grado

*“Los factores afectivos en la enseñanza y  
aprendizaje de lenguas extranjeras”*

**AUTORA:** Paula Benito Álvarez

**TUTOR ACADÉMICO:** Javier González Jiménez

Valladolid, Junio de 2014.

## **RESUMEN:**

En el trabajo que se presenta a continuación se pretenden dar a conocer los principales factores afectivos influyentes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

A pesar de la bibliografía ya existente, considero oportuno demostrar la importancia de estas variables afectivas en el aula de lenguas extranjeras. Por ello, este trabajo ha sido llevado a cabo en un Centro Educativo de Primaria para probar empíricamente determinadas hipótesis con los alumnos. De este modo, se pretende demostrar cómo determinadas metodologías o formas de proceder del docente son inapropiadas ya que relegan los factores afectivos del alumnado a un segundo plano, repercutiendo negativamente en el proceso de aprendizaje de los discentes.

Por último, una vez analizadas aquellas actividades que resultan más y menos motivadoras para el alumnado y los factores involucrados en ello, se establecen algunas recomendaciones que ayudarían al maestro a potenciar la motivación de los alumnos de Educación Primaria favoreciendo y facilitando, por tanto, el proceso de aprendizaje.

**Palabras clave:** Aprendizaje lengua extranjera, factores afectivos, motivación, ansiedad, autoconcepto.

## **ABSTRACT:**

This work expects to highlight the main affective factors that influence the learning of a foreign language, because according to different studies and bibliography, this influence can be considered undeniable.

Despite the existing literature, I think it is appropriate to analyze the importance of these affective variables in the foreign language classroom. Therefore, this work has been carried out in a Primary School to empirically test specific hypotheses with students. In this way, this work aims to demonstrate how certain teaching methodologies or actions are inappropriate because the affective factors are relegated to the background producing a negative impact on the learning process of students.

Finally, once argued the need to consider emotions in the process of second language learning, some recommendations that would help the teacher to enhance the affective variables of primary school pupils are suggested, encouraging and facilitating the learning process.

**Key words:** Foreign language learning, affective factors, motivation, anxiety, self-concept.

# ÍNDICE

1. Introducción .....	3
2. Objetivos.....	4
3. Justificación.....	5
4. Fundamentación teórica y antecedentes.....	9
4.1. Ansiedad.....	15
4.2. Autoconcepto.....	18
4.3. Motivación.....	22
5. Metodología.....	26
6. Consideraciones finales.....	44
7. Referencias.....	47
8. Anexos.....	49

## 1. INTRODUCCIÓN

Como bien es sabido, en el aula cada alumno es diferente en función de sus factores internos y de la realidad que le rodea. Al mismo tiempo, cada persona tiene unas necesidades e intereses y todo esto termina determinando el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula.

Desde mi punto de vista, como docentes de segundas lenguas, debemos conocer detalladamente el papel que la afectividad desempeña en el aprendizaje, pues como bien afirma Underhill (en Arnold 2000:14):

*“Los profesores que afirman que no les corresponde tener en cuenta estos fenómenos [los factores afectivos] pueden desaprovechar algunos de los ingredientes esenciales que contribuyen al control del aprendizaje eficaz”.*

El conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua se ha clasificado tradicionalmente en dos variables: la cognitiva y la afectiva. Ésta última abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del alumno (valga como ejemplo la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la autoimagen o la ansiedad).

Durante muchos años, la investigación en psicología de la Instrucción ha prestado una mayor atención a la variable cognitiva. Sin embargo, con el paso del tiempo, la afectiva ha ido adquiriendo una importancia progresiva, hasta el punto de que hay autores que le conceden un papel primordial en el desarrollo del aprendizaje de lenguas.

De acuerdo a las investigaciones realizadas por diversos autores, el estudio de los factores afectivos nos puede ayudar a encontrar explicaciones a cuestiones relacionadas con la disparidad en los niveles de aprendizaje y en los resultados conseguidos entre los estudiantes de una lengua extranjera. Gracias a dichos factores, podríamos dar respuesta a preguntas como ¿por qué hay alumnos que llegan a conseguir un notable éxito en su competencia comunicativa y otros no? ¿Hasta qué punto el interés, la actitud, la motivación, la autoestima... del alumno influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera y en su éxito?

La relación entre las variables afectivas y el éxito en el aprendizaje de lenguas resulta indiscutible. Por ello, debemos prestar atención no sólo a las causas externas sino también a las variables afectivas internas e individuales que atañen a cada aprendiente en singular. Esto nos ofrecerá una mejor comprensión sobre el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y sobre el papel que debemos seguir los docentes de lenguas extranjeras con vistas a realizar bien nuestra labor, consiguiendo que nuestros alumnos logren la máxima competencia comunicativa posible.

Otro argumento que fundamenta la importancia de trabajar en el aula los factores afectivos es el hecho de que éstos no sólo influirán en el aprendizaje de los alumnos, sino en

todas las esferas de la vida. Por ello, la labor de educar debe atender no únicamente a los aspectos académicos sino también a lo personal y social. Gracias a nuestra posición como docentes de lenguas extranjeras, tenemos a nuestro alcance hacer posible esta realidad, pues como afirma el psicólogo estadounidense G. Goleman (1996), las personas que tienen unas habilidades emocionales bien desarrolladas tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y eficaces en su vida, y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad; sin embargo, cuando una persona no encuentra orden en su vida emocional, se producen en su interior una serie de batallas que le impiden concentrarse en el trabajo y pensar con claridad.

En definitiva, en este trabajo no se sugiere que mediante la afectividad se puedan solucionar todos los problemas del aprendizaje, ni que dejemos de preocuparnos por los aspectos cognitivos del proceso de aprendizaje, sino la importancia de que los docentes otorguen atención a los aspectos cognitivos pero sin perder nunca de vista los aspectos afectivos.

Lo que se pretende transmitir aquí es la necesidad de superar la dicotomía entre lo racional y lo emotivo para convertir el aprendizaje en una experiencia plena de significado, que considere la globalidad de la persona. Como señala J. Arnold (2000:19):

La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.

Para concluir, como Bruner (en Arnold 2000) nos recuerda, si nuestras instituciones educativas no se preocupan por valores y aspectos afectivos como la autoestima, los alumnos recurrirán a numerosos estímulos “antiescolares” que con toda seguridad les ofrecerán unos modelos, aunque probablemente no sean los más deseables socialmente hablando.

## **2. OBJETIVOS**

- Conocer y definir los principales factores afectivos que influyen en el aprendizaje de lenguas.
- Argumentar la necesidad de tener en cuenta los factores afectivos en el aula de lenguas extranjeras.
- Comprobar con qué tipos de actividades y técnicas didácticas los alumnos se sienten más motivados, tienen menos ansiedad y refuerzan su autoestima.
- Establecer algunas recomendaciones para favorecer y mejorar los factores afectivos del alumnado y facilitar, por consiguiente, los procesos de adquisición de segundas lenguas.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Tras diversos trabajos de investigación, podemos afirmar que los aspectos afectivos forman parte de la razón y que la ausencia de las emociones pone en riesgo nuestra capacidad racional. Como consecuencia, el estudio de dichos factores ha cobrado especial importancia en el campo del aprendizaje, en general, y de la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras, en particular.

En cuanto al aprendizaje de idiomas, la afectividad cumple varias funciones (Arnold, 2000). Por un lado, la atención de los factores afectivos en el aula puede permitir una mayor eficacia en el aprendizaje de la lengua meta, por lo que no sólo se deben solucionar problemas causados por emociones negativas, sino también crear emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje. Por otro lado, la atención a la afectividad en el aula de lengua ayudará a los alumnos a vivir más satisfactoriamente y a ser miembros responsables de la sociedad, para lo cual hay que interesarse por su naturaleza y sus necesidades, tanto cognitivas como afectivas.

Parece evidente que la atención de emociones positivas no puede seguir fuera de la enseñanza. En esta línea Goleman (1996) afirma:

(...) las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etc., y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. Y en la medida en que estemos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos – o incluso por un grado óptimo de ansiedad – se convierten en excelentes estímulos para el logro. (p.97)

Comparto la idea de que la enseñanza debe tender hacia objetivos de consecución de metas más personales y no sólo metas lingüísticas, y que la atención a estos factores afectivos supone enormes beneficios tanto académicos como personales. Como maestros de lenguas extranjeras, podemos educar a los alumnos de un modo más global para una sociedad en la que no prime solo la adquisición de contenidos, sino la consecución de “metas más profundas” que influyan en el desarrollo personal del individuo.

Como prueba de que un estado “afectivo positivo” puede enriquecer el aprendizaje de una lengua, podemos hacer referencia al siguiente extracto del diario de un alumno, que aparece en J. Arnold (1999), donde se aprecia que el éxito en el aprendizaje proporciona una mayor confianza en sí mismo:

Me he dado cuenta de que es divertido el aprendizaje que se realiza probando y pensando uno mismo con la ayuda del profesor. También he aprendido que los alumnos pueden aprender mucho los unos de los otros (...) También me he acostumbrado a hablar con un grupo reducido y delante de toda la clase. Me doy un sobresaliente, porque he podido comprender que había aprendido todas estas cosas. (p.52)

Podemos justificar la importancia de la afectividad en el aprendizaje y en la memoria haciendo referencia al importante papel que ésta juega en el cambio de los recursos internos del alumno con la finalidad de que dichos recursos sean más útiles. Como afirma J. Arnold (2000) esto se realiza de cinco formas:

1. Los datos afectivos son almacenados en las mismas estructuras de la memoria con otros tipos de datos.
2. Los datos afectivos pueden invocar a otros tipos de datos concretos provenientes de la memoria a largo plazo, y estos datos suplementarios pueden actuar como obstáculos en la mesa de trabajo, desgastando la capacidad de procesamiento e impidiendo que los tipos de datos que nos interesan sean procesados eficazmente.
3. La dimensión afectiva de la retroalimentación repercute en la configuración y la reconfiguración de las estructuras de la memoria a largo plazo.
4. La afectividad es importante a la hora de iniciar la reproducción voluntaria de la lengua e incide en la respuesta a la reproducción involuntaria.
5. Incluso después de que los datos estén bien almacenados en la memoria a largo plazo, la afectividad todavía puede interferir en nuestra capacidad de hacer uso de esa memoria.

En definitiva, la complejidad de los procesos cognitivos y afectivos que tienen lugar en el aula muestra que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera está mediatizado por los rasgos individuales (tanto cognitivos como afectivos) de la personalidad del estudiante. Es esta una de las principales razones que justifican el desarrollo de este trabajo, ya que resulta aconsejable introducir mecanismos de compensación por parte del profesor para afrontar la compleja red de interacciones (emocionales y cognitivas) que tiene lugar durante el aprendizaje. Sirva una cita de Arnold (2000) para concluir este razonamiento:

Como profesores de idiomas ya tenemos muchas áreas de competencias que atender. Pero añadir una más no supone aumentar nuestra carga, sino que puede facilitar la tarea de dedicarnos a las demás. Al mismo tiempo, puede conducir a un desarrollo más holístico de nuestros alumnos como individuos y como participantes responsables de una sociedad sana. (p.41)

Basándonos en el *Marco Común Europeo de Referencia*, una de las cuatro competencias que éste establece es la denominada “competencia existencial”, que hace referencia a las características individuales y a los rasgos de personalidad que se relacionan con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, así como con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Esto viene a englobar las actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilo cognitivo y otros factores personales. Es decir, en el *MCERL* también se atiende a la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje.

En lo que respecta a las competencias generales de Título de Grado de Maestro en Educación Primaria, encontramos varias que guardan relación con los factores afectivos de los que se habla en este trabajo. Entre ellas podemos destacar:

- *Conocimiento de las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.* Como es evidente, para poder trabajar las variables afectivas en el aula de lenguas, es requisito indispensable conocer estas características de nuestro alumnado, ya que nos orientarán para desarrollar determinados tipos de acciones que favorezcan la afectividad de los aprendientes.
- *Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.* Un principio fundamental a tener en cuenta, como ya se ha argumentado anteriormente, es la importancia de la afectividad en el aprendizaje.
- *Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.* Al tener en cuenta las variables afectivas, estamos reconociendo su importancia y planificando una práctica de enseñanza-aprendizaje que tenga en cuenta las mismas.
- *Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.* Del mismo modo, comprendiendo que la finalidad de la práctica educativa no sólo consiste en transmitir contenidos, sino también en trabajar aspectos personales de la persona (la afectividad entre ellos), estamos reflexionando sobre cuál es el sentido y finalidad de nuestra labor como docentes.
- *El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.* Uno de los factores afectivos que más afecta en el aprendizaje es la motivación. Puesto que innovación y creatividad son dos rasgos fundamentales que debe reunir un profesor de lenguas para fomentar la motivación del alumno, esta competencia también guarda relación con el tópico de este trabajo.
- *El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.* El respeto y



tolerancia por parte del maestro hacia los alumnos, como grupo social que éstos son, es fundamental para que las variables afectivas de los alumnos que influyen en el aprendizaje se puedan desarrollar de manera positiva.

A continuación, haré referencia a las competencias específicas que se establecen en dicho Grado de Maestro en Educación Primaria y que guardan relación con la importancia de la afectividad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

- *Conocer las características del alumnado de primaria, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.*
- *Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes, identificar disfunciones (por disfunciones podemos entender también problemas afectivos que repercuten negativamente en el aprendizaje) y colaborar en su tratamiento.*
- *Identificar dificultades de aprendizaje (que pueden ser debidas a variables afectivas), informarlas y colaborar en su tratamiento.*
- *Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.* Para favorecer la afectividad es necesario también tener en cuenta la capacidad y ritmo de aprendizaje de cada alumno, ya que si exigimos lo mismo a todos los discentes, aquellos que no sean capaces de lograrlo sólo sentirán frustración y, por tanto, desmotivación.
- *Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado, cualesquiera que fueran las condiciones o características de este, y promover esa misma actitud entre aquellos con quienes trabaje más directamente.* Alcanzar esta competencia es fundamental para lograr un ambiente armónico en el aula y evitar así sentimientos de ansiedad, desmotivación, baja autoestima...
- *Conocer los fundamentos psicológicos, sociales y lingüísticos de la diversidad del alumnado.* Es necesario conocer los fundamentos psicológicos y sociales ya que éstos influyen en las variables afectivas.
- *Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.* Innovar, utilizar estrategias metodológicas activas y utilizar diversidad de recursos es fundamental para conseguir una motivación e interés en el alumnado.
- *Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo, la actitud solidaria y democrática.*

- *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.*

Finalmente, en lo que respecta a la materia de Lengua Extranjera, cabe destacar las siguientes competencias:

- *Conocer las principales corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras.* Una corriente muy actual hoy en día es la denominada “educación afectiva”, que tiene en cuenta la afectividad y las emociones del alumnado.
- *Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.* Las actitudes y actuaciones que el maestro muestre frente a la lengua objeto, serán determinantes en el nivel de motivación del alumnado a la hora de aprender una segunda lengua.

Tras esta justificación donde se ha pretendido plasmar la relevancia del tema, su relación con el MCERL y con las competencias del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria, se pasa a realizar a continuación un breve recorrido por la legislación vigente que hace referencia a la importancia de los factores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se mencionan algunos autores relevantes que afirman dicha importancia; tras ello, se analizará más específicamente cada una de las variables afectivas a las que el presente trabajo se refiere.

#### **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES**

En referencia a la legislación vigente para fundamentar la importancia del tema en que se basa este trabajo, el **MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas)** desarrolla la denominada “competencia existencial” (saber ser), que se puede considerar como *“la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados”* (p. 12)

En este mismo documento también se recoge que *“La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal”* (p.103)

Como consecuencia de todo lo anterior, podemos concluir que los factores de actitud y de personalidad no sólo influyen en los papeles que cumplen los alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. Es por ello que durante el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, los factores afectivos deben ser tenidos en cuenta.

Puesto que la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) ha sido aprobada pero no entrará en vigencia hasta el curso académico 2014/2015 y todavía no se ha publicado Real Decreto de mínimos ni Decreto de Currículo en Castilla y León, haré referencia a la ley que ha estado vigente durante este curso académico 2013/2014, es decir, la LOE (Ley Orgánica Educativa).

En el **Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.**

En el Artículo 2 explica que la finalidad de la Educación primaria es proporcionar a todos los niños/as una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, así como desarrollar, entre otros aspectos, la afectividad. Como diversos estudios han demostrado, un adecuado desarrollo personal y un bienestar del alumno consigo mismo sólo será posible si se trabaja el ámbito de los factores afectivos puesto que, por ejemplo, un alumno con baja autoestima o con un elevado nivel de ansiedad, difícilmente encontrará una armonía interna que le facilite el aprendizaje y el desarrollo personal.

En lo que respecta a los objetivos de la Educación Primaria que se citan en el Artículo 3 de este Decreto, cabe destacar aquel que dice: *“Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás...”*

Por otro lado, son ocho las competencias básicas que se citan en este documento, guardando tres de ellas una estrecha relación con la afectividad de los discentes.

Por un lado, encontramos la *“competencia social y ciudadana”*. El alumno debe desarrollarse como una persona digna e íntegra, lo que exige reforzar la autonomía, la autoestima y el afán de superación. Este último aspecto está vinculado con diversos factores afectivos como pueden ser la motivación (ya que una persona con falta de motivación no se planteará el reto de superarse día a día), el nivel de ansiedad (puesto que una excesiva dosis de la misma influye negativamente en el logro de esta competencia) y las actitudes del alumno (ya sea hacia el contexto de aprendizaje, hacia el docente, etc.)

La segunda competencia que guarda relación con la afectividad es la *“competencia para aprender a aprender”*. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales: Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas). Es decir, se pretende que los alumnos sean capaces de analizar y evaluar el “estado” de sus variables afectivas, pues serán éstas las que determinen en buena parte su proceso de

aprendizaje. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

En definitiva, para ser capaces de aprender a aprender, las variables afectivas de los alumnos deben estar en un estado “saludable” ya que si no, no serán conscientes de qué estrategias les ayudan más en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, un alumno con un alto nivel de ansiedad, no será capaz de detenerse a evaluar su proceso de aprendizaje para reflexionar sobre sus errores o habilidades.

Finalmente, la competencia de “*Autonomía e iniciativa personal*” se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales, como el conocimiento de sí mismo, la autoestima y el control emocional. Por lo que la afectividad también cumple su función en esta competencia.

Por último, en el **Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León**, se hace referencia en varias ocasiones a la necesidad de trabajar la variable afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando hace referencia a los objetivos de la educación primaria, podemos destacar el siguiente:

Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje con los que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha (p. 9853)

En este objetivo están implícitos los factores afectivos ya que las actitudes de confianza en uno mismo incluirían la autoestima, el autoconcepto, la autoimagen... Del mismo modo, la iniciativa personal, curiosidad e interés dependerá del grado de motivación, ansiedad, actitud hacia la lengua... En definitiva, uno de los objetivos a conseguir en la etapa de educación primaria es el desarrollo de la variable afectiva del alumnado.

En lo que respecta a los aspectos metodológicos, hace referencia a la importancia de la afectividad del siguiente modo:

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que las diferentes etapas y niveles educativos forman un continuo y que deben relacionarse estrechamente para garantizar el proceso de formación del alumno y de la alumna, la progresiva construcción de su personalidad y el desarrollo de todas sus capacidades, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. (p.9855)

Nuevamente se hace referencia a la necesidad de trabajar, junto con la cognoscitiva y la axiológica, la dimensión afectiva.

También en los contenidos del área de “*Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*” se hace referencia a este tema.

Aunque dicha asignatura no es la que nos ocupa en este trabajo, considero oportuno nombrarla aquí ya que si desde el área de lenguas extranjeras podemos contribuir a la consecución de algunos contenidos y competencias vinculadas con otras materias, estaremos desarrollando una enseñanza intercurricular, teniendo presente el principio de la conexión existente entre las diversas materias.

En el bloque 1 de dicha área: “*Individuos y relaciones interpersonales y sociales*”, se tratan los aspectos personales. Se pretende que el alumno aprenda que su autonomía como individuo no se basa en la asunción acrítica del propio deseo, sino que debe ir forjando una voluntad que ayude a dar forma a un proyecto personal de vida. De este modo se estaría trabajando la autoestima, puesto que ésta sólo puede ser el resultado de esa lucha entre las tendencias contradictorias de los deseos y la acción finalmente asumida por el ejercicio de la voluntad.

Algunos de los objetivos que persigue esta área en relación con la variable afectiva son los siguientes:

- Desarrollar el autoconocimiento y el afán de superación.
- Desarrollar la autoestima y la afectividad en sus relaciones con los demás.
- Desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo.

Por tanto, desde el área de Lengua Extranjera, podemos contribuir a la consecución de dichos objetivos si tenemos en cuenta los factores afectivos de nuestros aprendientes.

En lo que respecta a los **estudios sobre la afectividad** llevados a cabo a lo largo del tiempo, éstos cobraron auge en los años sesenta. Desde entonces se ha intentado entender la relación que existe entre la afectividad y el éxito en el aprendizaje de una L2 (segunda lengua) o una LE (lengua extranjera).

A continuación presento un breve recorrido de algunos estudios que sustentan la relevancia del factor afectivo o emocional en el proceso de aprendizaje citado, con el objetivo de tener en cuenta la importancia del mismo y de que, como maestros de lenguas extranjeras, nos ocupemos de su correcto manejo en el aula.

De acuerdo con la revisión de Hernández Rojas, B. (2004), fue ya en 1963 cuando Hilgard puntualizó que cualquier teoría cognoscitiva de aprendizaje debería contemplar un espacio para la afectividad. Aproximadamente una década más tarde, Chastain (1975) consideraba que las características afectivas tienen tanta influencia en el aprendizaje como las habilidades cognoscitivas.

Tomando como base la afectividad, se desarrollaron los métodos humanísticos que surgieron en la década de los setenta. Una de sus más importantes manifestaciones la constituye

el libro de Moskowitz “Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques”, publicado en 1978. Moskowitz (en Siles Artés 1990:295) propugna acentuar siempre lo positivo en clase: “*Nunca un alumno debe hablar de lo que no le gusta, sino de lo que le gusta; el recuerdo más triste debe ser sustituido por el más agradable y el mayor fracaso por el mayor éxito*”. Por otro lado, esta autora consideraba que los estudiantes debían centrarse en sus experiencias, sentimientos, recuerdos, sueños... ¿Por qué? Porque el conocimiento mutuo origina el sentimiento de integración en el grupo. Y todavía más, el descubrir que los demás nos aceptan nos lleva a aceptarnos como somos y a tener confianza en nosotros mismos.

Dos años más tarde, Stevick (en Arnold 2006:1) apunta 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 del aula*”. Es decir, el éxito depende menos de las “cosas” y más de las “personas”. Por lo que sucede *dentro* de las personas, se entienden los factores individuales tales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación. Lo que sucede *entre* las personas se refiere a los aspectos de relación, que puede tener que ver o con procesos interculturales (como el choque de culturas) o con transacciones en el aula donde hay que tener mucho en cuenta las actitudes del profesor y el establecimiento de un clima de aprendizaje adecuado.

De acuerdo a Siles Artés (1990:295), del interés en la década de los 70 por el factor afectividad, se hace eco Brown en su libro “*Principles of Language Learning and Teaching*” (1980). El autor expone aquí el estado de la cuestión sobre el amor propio, la inhibición, la empatía, la introversión, la agresividad y la motivación [1980,100-121].

Más tarde Krashen (en González, P. y Villarrubia, M. 2011:1) apunta a la afectividad como clave del éxito para el aprendizaje de una lengua y establece tres variables para fundamentar su idea: la actitud, la motivación y la personalidad. Según este psicolingüista, existe un filtro entre nuestra capacidad para adquirir idiomas y nuestros sentidos de percepción. Este denominado “filtro afectivo” es, según Krashen, un conjunto de situaciones (estrés, miedo, desmotivación, angustia, falta de interés...) que funcionan como un muro que bloquea la adquisición de los códigos lingüísticos. Por eso, es fundamental la actitud positiva del aprendiente ya que le permite una mayor permeabilidad y una apertura mental que le consiente procesar los datos de forma completa.

Como vemos, son varios los autores que van atribuyendo a los factores afectivos una entidad igual o superior a la vertiente de los aspectos cognitivos, considerados tradicionalmente como los de mayor incidencia en el éxito o fracaso del aprendizaje. Stern (en De Prada Creo 1991:137) lo resume de la siguiente manera: “*...the affective component contributes at least as*

*much as and often more to language learning than the cognitive skills represented by aptitude assessment.*” (El componente afectivo contribuye cuando menos en el mismo nivel, y a menudo más, en el aprendizaje de una lengua que las habilidades cognitivas representadas por la evaluación de la aptitud).

Del mismo modo, Börsch (en De Prada Creo 1991:137) sugiere que es tal la importancia de los procesos emocionales que propone que éstos se hagan conscientes para los sujetos: *“It is necessary to make these emotional processes a subject in the foreign language classroom; a mixture of knowledge of these processes and the introspection of personal experience will help to make these processes conscious, and develop a new kind of sensitivity for the learning process.”*

Algunos autores propusieron unas líneas de orientación que trataban de adaptar las características personales consideradas más positivas para el aprendizaje. Ejemplo de ello son las propuestas de Coste y Richterich y Chancerel (en De Prada Creo 1991:144): Al analizar la propia clase de lengua extranjera, Coste señala que al ser ésta medio, soporte y objetivo del trabajo, hace que las ya inherentes características psicológicas y sociales de la clase en general se vean multiplicadas, por lo que el intento de crear un clima adecuado ha de ser objetivo prioritario en la enseñanza. Logrado éste, el tener presente la importancia de los factores individuales en los alumnos nos ayudará a apreciar las diferentes reacciones que un alumno pueda tener hacia un determinado método de trabajo (Richterich y Chancerel, 1987), ya que cada método de trabajo exige distintas variables psicológicas de una personalidad (Coste, 1984). Oxford (en Roncel Vega 2008:3) llega a identificar nueve factores relevantes en un estudio sobre las diferencias individuales en estudiantes de una LE, entre los que destaca la motivación por el estudio, la ansiedad, la autoestima, el estilo de aprendizaje y la tolerancia. Hoy en día, los estudios sobre la base neurológica del aprendizaje, que sin duda tendrán consecuencias cada vez más importantes para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, destacan la importancia fundamental que tienen nuestras reacciones emocionales en el proceso de aprendizaje.

Basándonos en todo lo anterior, podemos ir encontrando muchas razones de peso que justifican la trascendencia de la afectividad en el aprendizaje. Interesarse por la dimensión afectiva de los alumnos en el aprendizaje es hacer un esfuerzo por comprender todo lo que rodea el proceso en sí y, en consecuencia, poder enfocar de manera eficiente la enseñanza de la lengua. Además, según Williams y Burden (1999:12), proporciona ayuda a los profesores para poder entender mucho mejor cómo aprenden sus alumnos y poder así llevar al aula prácticas metodológicas apropiadas y eficaces.

El ser humano es un ser afectivo, y esta afectividad puede favorecer una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas por considerar las emociones y utilizarlas como positivas y facilitadoras. También Arnold y Brown, y Underhill (en García, P. 2008:35) indican algo al

respecto. Por su parte, Arnold y Brown consideran que *“nos debemos preocupar tanto de las formas de solucionar los problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras”*. También Underhill explica que: *“El profesor debe tener conocimientos y pericia práctica en tres ámbitos: la materia, el método de enseñanza y la progresiva capacidad de generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad”*.

Una vez hecho este breve recorrido por los diferentes autores que han justificado a lo largo del tiempo la importancia de la afectividad en el aprendizaje de una lengua extranjera, se presentan a continuación los principales factores que mayor influencia tienen en dicho aprendizaje. Como menciona Roncel (2008:3), *“el autoconcepto, la motivación y la ansiedad específica en el aula de idiomas sobresalen como las tres variables con mayor poder explicativo del rendimiento en contextos formales de enseñanza aprendizaje”*.

De acuerdo a lo anterior, voy a hablar de estos tres factores afectivos: ansiedad, autoconcepto/autoestima y motivación. Explicaré brevemente cómo estos influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, cuál es su clasificación y algunas recomendaciones que puede llevar a cabo el docente en el aula.

#### **4.1) Ansiedad**

En J. Arnold (2000:77) encontramos dos historias ocurridas en la vida real relacionadas con la ansiedad ante el aprendizaje de idiomas, que nos darán una visión general de lo que ésta supone ante dicho proceso. Aunque la lengua a adquirir en estos casos no era el inglés, estos hechos pueden ocurrir del mismo modo en un aula de aprendizaje de la lengua inglesa.

Estos son dos ejemplos sobre la ansiedad ante el idioma extraídos de la vida real. En la primera historia, la ansiedad que tenía Ressa (la protagonista de la historia) la obligó a abandonar los estudios y a perder una futura carrera en ruso. En la segunda, Maurice (el alumno protagonista) reconoció su ansiedad e hizo algo positivo al respecto. Por desgracia, cuando los alumnos experimentan ansiedad ante el idioma es más frecuente la reacción de Ressa (abandonar) que la de Maurice.

De acuerdo a Gardner y MacIntyre (en Arnold 2000:78) la ansiedad es el temor o aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en su lengua extranjera. Esta ansiedad está directamente ligada a la ejecución en la lengua meta, por lo que no se trata de una ansiedad de rendimiento general. Ahora bien, debemos distinguir entre la ansiedad como un estado o la ansiedad como un rasgo. La ansiedad ante el lenguaje puede producirse como episodios transitorios de temor en una situación en la que el alumno tiene que actuar con el idioma; en ese momento, la ansiedad es simplemente un estado pasajero. En condiciones normales, la ansiedad ante el lenguaje disminuye con el tiempo, como demuestran los estudios sobre alumnos que aprenden francés como los de Desrochers y Gardner



(1981) en Arnold (2000:79). Sin embargo, la ansiedad ante el lenguaje no decrece con el tiempo para todos los alumnos. Si las situaciones se repiten y los alumnos asocian la ansiedad con la actuación respecto al idioma, la ansiedad se convierte en un rasgo más que en un estado (Gardner y MacIntyre en Arnold 2000:79). En estas situaciones en las que la ansiedad se ha convertido en un rasgo permanente, es cuando ésta puede tener efectos generalizados en el aprendizaje de idiomas y en la actuación en la lengua.

Puede surgirnos en este momento la siguiente cuestión: ¿Es la ansiedad siempre perjudicial, o puede ser útil en determinadas situaciones? Aunque algunos investigadores de lenguas afirman que existe una modalidad positiva de ansiedad, casi toda la investigación demuestra una relación negativa entre ansiedad y ejecución. Al tipo negativo de ansiedad a veces se le denomina “ansiedad debilitadora”, porque perjudica la actuación del alumno de varias formas, tanto indirectamente (a través de la preocupación y la duda de sí mismo) como directamente (reduciendo la participación y evitando la lengua de forma manifiesta). Este tipo de ansiedad puede derivar en una baja motivación, en creencias y actitudes negativas y en una dificultad en la actuación en la lengua.

Los estudios recopilados en Arnold 2000:79 demuestran la correlación negativa de la ansiedad con los siguientes aspectos:

- Las calificaciones de los cursos de idiomas (Aida, 1994; Horwitz, 1986; Trylong, 1987)
- El rendimiento en las pruebas de dominio (Ganschow, Sparks, Anderson, Javorsky, Skinner y Patton, 1994; Gardner, Lalonde, Moorcroft y Evers, 1987)
- El rendimiento en ejercicios orales y escritos (Trylong, 1987; Young, 1986)
- La confianza en uno mismo respecto al aprendizaje de idiomas (MacIntyre y Gardner, 1991; Gardner y MacIntyre, 1993)
- La autoestima, por ejemplo, la estimación de la propia valía (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; Price, 1991; Scarcella y Oxford, 1992)

Siguiendo con Arnold 2000:80, alguna investigación ha sugerido que la ansiedad ante el idioma es en realidad “útil” o “productiva”, por ejemplo, cuando consigue mantener alerta a los alumnos (Scovel, 1978).

Los investigadores de lenguas mantienen distintas perspectivas respecto a la transcendencia de la ansiedad. Horwitz (1990) ha afirmado que la ansiedad sólo es útil para tareas muy elementales de aprendizaje, pero no lo es cuando se trata de un aprendizaje más complicado, como el de idiomas. Young (1992) preguntó a algunos expertos de aprendizaje de idiomas – Rardin, Omaggio Hadley, Terrel y Krashen – sobre sus puntos de vista respecto a la utilidad de la ansiedad ante el idioma. Rardin respondió que hay un aspecto positivo de la ansiedad que opera todo el tiempo, pero sólo lo notamos cuando ocurre un desequilibrio negativo, es decir,

cuando influye negativamente en el aprendizaje. Omaggio Hadley sugirió que un cierto grado de tensión podría ser útil para el aprendizaje de idiomas, pero se negó a denominar “ansiedad” a esta tensión. Terrel prefería llamar a esa tensión “atención” más que “ansiedad”. Krashen mantenía que no hay ningún aspecto útil en la ansiedad respecto a la adquisición de lenguas, que siempre requiere por definición que la ansiedad sea cero.

En definitiva, todavía no se ha llegado a una conclusión sobre la existencia de la ansiedad útil. Lo que sí queda claro es que la ansiedad es posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje.

En la tabla de MacIntyre (en Roncel Vega 2008:6) vemos la relación entre los principales síntomas psicofisiológicos y el aprendizaje de una lengua extranjera:

EXPONENTES PSICOFISIOLÓGICOS ANSIEDAD	EXPONENTES ANSIEDAD ESPECÍFICA EN LA CLASE DE IDIOMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprensión</li> <li>• Preocupación</li> <li>• Miedo</li> <li>• Sudores</li> <li>• Palpitaciones</li> <li>• Falta concentración</li> <li>• Pérdida memoria</li> <li>• Evitación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deterioro estrategias comunicativas</li> <li>• (se evitan mensajes complejos y personales)</li> <li>• Baja comprensión y expresión oral</li> <li>• Alteración sintaxis</li> <li>• Composiciones cortas y pobres</li> <li>• Olvidos y errores injustificados</li> <li>• Faltas asistencia a clase</li> <li>• Sobre esfuerzo compensatorio en el estudio</li> <li>• Creencias distorsionadas sobre el aprendizaje</li> </ul>

Tabla 1: Correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas

Ahora bien, ¿por qué sentimos ansiedad? ¿Qué motivos llevan a su aparición? No queda siempre claro cómo se produce la ansiedad ante la lengua extranjera. Para algunas personas puede deberse a que se les ha ridiculizado después de haber dado una respuesta equivocada en clase; para otras, puede tener que ver con factores desligados de la clase de idiomas. Hay que tener en cuenta que el intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una enorme vulnerabilidad. También, en algunos casos, la metodología utilizada puede producir mayor ansiedad (por ejemplo, con el método de gramática-traducción se reduce la posibilidad de ansiedad, ya que los alumnos invierten relativamente poco de sí mismos en las actividades; Sin embargo, con métodos centrados en la comunicación crece la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro).

Cuando la ansiedad está presente en el aula, se produce un efecto de descenso en espiral. La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre; a su

vez, esto produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor. El temor y el nerviosismo están íntimamente ligados al lado cognitivo de la ansiedad, que es la preocupación. La preocupación malgasta la energía que debería ser utilizada para la memoria y el procesamiento, y produce un tipo de pensamiento que no facilita la realización de la tarea concreta (Eysenck, en Arnold 2000:27).

Una vez comprendida la importancia de este factor afectivo, como maestros de lenguas extranjeras no podemos quedarnos de brazos cruzados, sino que habrá que plantearse cómo actuar para reducir esta ansiedad. Como vemos en J. Arnold (2000:85), los profesores pueden utilizar cualquiera de estas sugerencias o todas ellas para disminuir la ansiedad:

- Ayudar a los alumnos para que comprendan que la ansiedad ante el idioma puede ser algo transitorio.
- Fomentar la autoestima y confianza en sí mismos en los alumnos que presentan la ansiedad como un rasgo constante, proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas.
- Impulsar la asunción moderada de riesgos y la tolerancia de la ambigüedad en un entorno tranquilo que no sea amenazador.
- Reducir la competitividad presente en el aula.
- Dejar muy claras las metas de la clase y ayudar a desarrollar estrategias para conseguir esas metas.
- Animar a los alumnos a que se relajen por medio de la música, la risa o los juegos.
- Hacer exámenes razonables, con ejercicios conocidos y no ambiguos.
- Ayudar a los alumnos de forma realista a evaluar su rendimiento.
- Ofrecer recompensas que sean significativas para los alumnos y que contribuyan a favorecer el uso del idioma.
- Proporcionar actividades que se dirijan a una variedad de estilos y de estrategias de aprendizaje en el aula.
- Capacitar a los alumnos para que reconozcan los síntomas de la ansiedad e identifiquen las creencias que mantienen la misma.
- Ayudar a los alumnos a que hablen consigo mismos de forma positiva (para animarse a sí mismos) y a que realicen una “reelaboración” cognitiva de las ideas negativas e irracionales.

Utilizando este tipo de sugerencias, los profesores pueden capacitar a sus alumnos para que se enfrenten a la ansiedad ante el lenguaje con mayor eficacia. Así, situaciones como las que citaba al principio pueden detenerse antes de que se conviertan en desastres.

## **4.2 Autoconcepto: autoestima y autoimagen.**

¿Qué ocurre cuando un niño piensa: “No puedo hacerlo”, “No valgo para esto”, “Nunca voy a aprender esto”? No hay duda de que estas preguntas tan complejas no pueden tener una única respuesta. Abren una gama de diversos asuntos delicados, pero casi todos estos problemas parecen tener la misma raíz: una autoimagen deficiente, un profundo miedo al fracaso, un sentimiento de inadecuación. Con otras palabras, una baja autoestima. El psicólogo Nathaniel Branden (en Arnold 2000:105) afirma que todos los problemas, salvo los que tienen origen biológico, se relacionan con una baja autoestima.

Antes de comenzar, debemos tener claros algunos términos: autoconcepto, autoimagen, autoestima y autoeficacia. Dentro de la concepción que tenemos de nosotros mismos, entran en acción todas estas variables diferentes pero profundamente ligadas.

El **autoconcepto** se ubicaría dentro de la dimensión cognitiva del individuo y está formado por la **autoimagen** o la visión que el alumno tiene de sí mismo; la **autoestima** o la valoración que el alumno hace de su propia valía y que se expresa en términos de aprobación o desaprobación; y la **autoeficacia** o las creencias respecto a sus capacidades y habilidades para llevar a cabo una tarea concreta.

A veces, el autoconcepto puede definirse también como la autoimagen, “ *la visión que todo individuo y, por extensión, el aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera, tiene de sí mismo*” (Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes, sub voce “Autoimagen”).

Igualmente Williams y Burden (1999:105) afirman que “*la visión que del mundo tienen los individuos afecta a su autoconcepto y, al mismo tiempo, su autoconcepto incide en la visión del mundo. Ambas visiones influirán en el éxito que tengan en las situaciones de aprendizaje*”.

Stanley Coopersmith (en Arnold 2000) define la autoestima como:

[...] la evaluación que realiza el individuo y que mantiene habitualmente respecto a sí mismo; expresa una actitud de aceptación o no aceptación e indica hasta qué punto un individuo se cree capaz, importante, triunfador y valioso. En pocas palabras, la autoestima es un juicio personal sobre la valía que se expresa en las actitudes que mantiene el individuo consigo mismo. (p.105)

¿Cómo formamos nuestra autoestima? Obtenemos nuestras nociones de autoestima de nuestras experiencias internas y de nuestra relación con el mundo externo. Al respecto, Coopersmith (en Arnold 2000:106) señaló que la estima de los niños depende principalmente de las experiencias, positivas o negativas, que tienen en su entorno, de la consideración que de ellos tienen otras

“personas significativas” y de la consideración que tienen de sí mismos. Por su parte, Williams y Burden (1999:105) explican que *“la concepción que tienen los alumnos de su propia habilidad como estudiantes se fundamenta, al menos en parte, en el carácter de las interacciones que se producen en el aula”*. Es decir, que la autoestima también se ve influenciada por el contexto académico, pues el profesor y los propios compañeros son las personas más significativas que el alumno tiene alrededor; por tanto, las interacciones que con ellos mantengan ayudarán a formar su autoestima. También el contexto social externo al aula de idiomas ejerce una importante influencia en la autoestima del alumno. Basándonos en la teoría del “espejo del yo”, fundamentada por C.H. Cooley (en Mena Benet 2013:19), todos estamos predispuestos a compararnos con los demás y a modificar nuestra imagen de nosotros mismos como resultado de esa comparación.

La autoestima se puede dividir en tres niveles cada vez más específicos: autoestima global o general, autoestima situacional (que se refiere a la valoración que hacemos de nosotros mismos en situaciones concretas tales como la educación o el trabajo), y autoestima de tarea (que se refiere a tareas concretas en situaciones específicas. Heyde (en Arnold 2000:29) descubrió que estos tres tipos de autoestima guardaban correlación de forma positiva con la realización de una tarea de producción oral por parte de unos alumnos que aprendían francés. Varias investigaciones indican de forma concluyente que los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un ambiente que promueva la autoestima (Waltz y Bleuer, en Arnold 2000:30).

Como la investigación ha demostrado, los niños que sufren una baja autoestima están sumamente incapacitados para alcanzar su potencial de aprendizaje (Purkey, 1970; Gurney, 1987). El fuerte vínculo que existe entre la autoestima, las relaciones sociales y el rendimiento académico se puede observar en la vida diaria del aula. Así, Williams y Burden (1999:104) afirman que *“las formas que tienen los individuos de ver el mundo y de percibirse a sí mismos [...] desempeñará un papel importante en su aprendizaje y en su interpretación del conocimiento”*.

Es de vital importancia tener en cuenta que de entre todas las asignaturas del currículo, el aprendizaje de una lengua extranjera es una de las materias donde el dominio afectivo cobra más importancia. Es por ello por lo que *“el aprendizaje de idiomas puede ser una amenaza para la autoestima al privar a los alumnos de sus medios normales de comunicación, de su libertad para cometer errores y de su capacidad para comportarse como personas normales”* Horwitz, Horwitz y Cope (en Arnold 2000:81).

Además, como podemos observar en el trabajo de Muñoz Torres (2009:12), existe una correspondencia entre una baja autoestima y el aumento de la ansiedad del estudiante en el proceso de aprendizaje. Siguiendo en la línea anterior, si el alumno no dispone de herramientas

para expresarse en la lengua meta, puede sentirse inferior y desmotivado. Y como es obvio, estos factores repercutirán negativamente en su aprendizaje. Por el contrario, aquellos estudiantes que tengan una buena autoestima sentirán menos ansiedad que los que tengan una baja autoestima, pues éstos son más proclives a interpretar todo como una amenaza personal. Por tanto, la adquisición de una competencia comunicativa eficaz en la lengua meta se verá obstaculizada.

Si como profesores tenemos en cuenta los anteriores efectos, seremos conscientes de la importancia de fomentar una autoestima equilibrada en nuestros estudiantes. Además, como afirma Arnold (2000:106) *“los profesores estamos en una posición privilegiada para crear las condiciones propicias o perjudiciales para su autoestima. Se ha dicho que los padres tienen la llave de la autoestima de los niños, pero los profesores tienen una de repuesto”*. Ahora bien, hay que señalar aquí que no se trata de que nuestros alumnos gocen de una autoestima alta que les haga comportarse como individuos narcisistas, sino de desarrollar una autoestima lo más equilibrada posible: *“Autoestima sana es tener una visión positiva y realista de uno mismo, de nuestras capacidades como individuos, junto con una actitud responsable de saber ser capaces de lograr nuestras metas. [...] Más bien lo que se hace al trabajar con autoestima en el aula es poner las bases para poder animar a los alumnos a trabajar mucho para alcanzar su potencial, libres de la influencia de emociones negativas [...]”* (Arnold 2006:4)

Por tanto, algunas sugerencias con la intención de mejorar la autoestima del alumnado, son las siguientes:

- Llevar a cabo una retroalimentación que estimule las capacidades personales. Williams y Burden (1999:106) señalan que *“la cantidad y el tipo de retroalimentación que los alumnos reciben en clase por parte del profesor y de sus compañeros influirá en su sentimiento de logro, en su motivación para conseguir más y en la creación de su autoeficacia en esa área”*.
- Ser cuidadoso en la corrección de errores, pues dependiendo de cómo enfoque el profesor la evaluación, variarán las percepciones que los alumnos tengan sobre su valía personal. Según explican Ribas y d’Aquino (en Mena Benet 2013:20), para que una corrección sea eficaz, deberá respetar ante todo la personalidad y sensibilidad del alumno. La corrección no debe entenderse como un castigo, sino como una herramienta necesaria para favorecer el aprendizaje.
- Hacer que los alumnos se sientan seguros y apoyados durante el proceso de aprendizaje. Canfield y Wells (en Arnold 2000:29) sugieren que: *“[...] lo mejor que puede hacer un profesor para ayudar a sus alumnos emocional e intelectualmente es crear un ambiente apoyo y atención mutuos. Lo que resulta crucial es la seguridad y el aliento que los*

*alumnos sienten en el aula [...]. Además, deben sentir que son valorados y que van a sentir afecto y apoyo”.*

- Proponer objetivos realistas: Cuando las metas son excesivamente altas y no se adecúan a las características del sujeto, éste puede experimentar fracasos frecuentes y escasos éxitos. Por ello, las metas han de estar adaptadas a sus posibilidades reales.
- Llevar a cabo un ajuste entre la manera de enseñar y la forma de aprender: Es fundamental el modo en que el profesor desarrolla la instrucción. Cuando la instrucción es efectiva, el rendimiento es favorable y el estudiante desarrolla creencias de autoeficacia positivas; lo contrario ocurre si la instrucción es ineficaz. Para conseguir una adecuada instrucción podemos tener en cuenta cuatro aspectos: organizar los contenidos en torno a conceptos-clave, enseñar estrategias primordiales, enseñar las estrategias de manera clara y explícita, y facilitar la retención de lo aprendido ofreciendo numerosas posibilidades de práctica y revisión.

### **4.3 Motivación**

Las diferentes investigaciones llevadas a cabo no dejan duda respecto a la importancia fundamental que tiene la variable afectiva de la motivación, que es en realidad un conjunto de factores que *“vigorizan la conducta y le dan una dirección”* (Hilgard, Atkinson y Atkinson, en Arnold 2000:30). Chomsky (1998:181) también nos da su opinión acerca de la motivación, considerando que *“aproximadamente el 99% de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”*.

Como sabemos, la motivación tiene que ver con los motivos que llevan al alumno a intentar adquirir una segunda lengua, pero es necesario analizar qué es lo que crea la motivación. Gardner y Lambert (en Arnold 2000:30) consideraban que la motivación estaba dividida en dos orientaciones muy generales: **motivación integradora** y **motivación instrumental**. La primera se refiere a un deseo de aprender el idioma con el fin de relacionarse con la cultura de la lengua meta e incluso formar parte de ella; el segundo tipo de motivación tiene que ver con motivos prácticos para aprender un idioma (por ejemplo, conseguir una determinada nota en un examen). Un tipo de motivación no es necesariamente siempre más eficaz que el otro; lo que importa es el grado de vigorización y la firmeza de la dirección que ofrece, y eso también depende de otras variables internas del alumno.

Por otro lado, encontramos la distinción que tradicionalmente se hace de la motivación: **motivación extrínseca e intrínseca**. La motivación extrínseca surge por el deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo; el foco está en algo externo a la propia actividad de aprendizaje. La motivación intrínseca, por su parte, supone que la recompensa se encuentra en la propia experiencia de aprendizaje. Como afirman Deci y Ryan (en Arnold 2000:31) *“la motivación intrínseca resulta evidente siempre que la curiosidad y el interés naturales de los*

*alumnos potencien el aprendizaje*”. Es decir, cuando observemos que lo que lleva al alumno a querer aprender es su propio interés y curiosidad, podemos afirmar que su motivación es intrínseca.

La investigación indica que mientras la motivación extrínseca puede ser provechosa, es la motivación intrínseca la que tiene una influencia más favorable en el aprendizaje, sobre todo respecto a la retención a largo plazo. De acuerdo con esta opinión, el estudiante tendrá menos probabilidad de éxito si antepone el valor utilitario del conocimiento de idiomas al contacto activo con los hablantes de la lengua y al conocimiento de su cultura (Gardner & Lambert, 1959; Lambert, Gardner, Olton & Turnstall, 1961; Gardner, 1966). De acuerdo con Deci y Ryan (en Mena Benet 2013:42), un estudiante que se comporte guiado por una motivación intrínseca será un individuo satisfecho personalmente, que actúa y decide de manera independiente y autónoma, por lo que será también un alumno más seguro y confiado, con una autoestima sana y con sentimiento de control sobre sus acciones y su aprendizaje, frente a un alumno desmotivado.

Los estudios han confirmado, además, que la incorporación de recompensas extrínsecas puede reducir la motivación. En situaciones experimentales se ha demostrado que los sujetos manifestaban una reducción de la eficacia y el placer respecto a una tarea intrínsecamente interesante cuando se introducía una recompensa extrínseca (Kohn, en Arnold 2000:31). Es decir, si en nuestra aula planteamos una tarea que puede provocar una motivación intrínseca en el alumnado pero la recompensamos extrínsecamente, estaremos consiguiendo que la eficacia y el placer de los discentes hacia dicha tarea disminuyan. Esto nos indica que debemos de ser cuidadosos con los incentivos externos (por ejemplo, las notas), ya que pueden resultar útiles en los niveles iniciales pero los alumnos deberían de ser capaces de superar, con el tiempo, las motivaciones extrínsecas. En cualquier caso, como indican Williams y Burden (1997), lo importante es la forma en que los alumnos interiorizan los aspectos externos y les dan un sentido personal. También estos autores hacen referencia al establecimiento individual que cada persona hace de sus objetivos según sus pensamientos, sentimientos, ideales... Como consecuencia de ello, cada individuo está motivado de una manera diferente, ya que se ve influido por las diferentes variables afectivas y contextuales y, dependiendo de la influencia que estas ejerzan, de la importancia que el individuo le otorgue a ello y de las características internas que posea, construirá sus percepciones, motivaciones y metas y actuará en consecuencia de todo lo anterior. En palabras de Williams y Burden (1999:127-8):

Cada individuo está motivado de forma distinta. Las personas dan un sentido propio a las influencias externas que las rodean, actúan según su predisposición interna y utilizan sus atributos personales de forma singular. Por tanto, los individuos se diferencian en lo que les



motiva a aprender un idioma y lo que les lleva a seguir intentándolo hasta que han conseguido un nivel de competencia que les satisface. Sin embargo, la motivación de un individuo es también objeto de influencias sociales y contextuales. Éstas comprenden el conjunto de la cultura, el contexto y la situación social, así como otras personas relevantes y las interacciones individuales con estas personas.

Si tras esta breve exposición concluimos que el motivo integrador es importante para la adquisición de un segundo idioma porque determina el grado de eficacia con que un estudiante aprende el idioma, además de si continuará estudiándolo, parece que habremos tomado una decisión importante. La aptitud para las lenguas es una variable bastante estática, puesto que es una característica relativamente estable del estudiante. Sin embargo, el motivo integrador es un complejo de variables actitudinales y motivacionales, características que se considera que pueden ser modificadas, aunque no fácilmente. Por lo tanto, este es y debe ser el objetivo de los profesores de un segundo idioma. Es aconsejable realizar excursiones biculturales, experiencias de inmersión bilingüe, etc., para que la segunda lengua resulte más significativa como medio de comunicación. Estos “programas incentivos” se consideran importantes porque hacen que la lengua sea más viva y que el curso no sea solamente una asignatura más. Estos programas tienen el objetivo de producir cambios en el motivo integrador.

Por otra parte, hay que destacar a Dörnyei (en Arnold 2000:33-4), quien habla de las teorías cognitivas de la psicología educativa que consideran que la motivación es una función del proceso de pensamiento de una persona; Dörnyei menciona tres sistemas conceptuales principales descritos por Weiner (1992) que están relacionados con la motivación: **la teoría de la atribución, el desamparo aprendido y la autoeficacia.**

- **Teoría de la atribución:** Ésta afirma que lo que consideramos que son las causas de nuestros éxitos y fracasos pasados afecta a nuestras expectativas y, así, a nuestro rendimiento. El fracaso que se atribuye a una falta de capacidad es mucho más limitador que el fracaso atribuido a la mala suerte o a otros factores inestables. Es decir, si un alumno considera que el motivo de su fracaso se debe a su falta de capacidad, esto limitará su autoestima y motivación, mientras que si opta por atribuir ese fracaso a factores externos, como la mala suerte, la autoestima no tiene por qué verse perjudicada. Como Weiner (1985:560) explica: *“El éxito y el fracaso que se perciben como debidos a causas internas tales como la personalidad, la capacidad o el esfuerzo aumentan o disminuyen respectivamente la autoestima y la autovalía, mientras que las atribuciones externas para los resultados positivos o negativos no influyen en los sentimientos respecto al yo”*. En definitiva, se trata de lograr el cambio de la dimensión causal; de

ayudar a los alumnos a que atribuyan los fracasos a causas que puedan ser remediadas y que no conduzcan a la infravaloración del yo.

- Con el **desamparo aprendido** (Seligman, 1991) los alumnos se convencen por medio de sus errores pasados de que es inútil todo intento de cambiar la situación y, por tanto, “aprenden” a no intentarlo. Se quedan sumergidos en un estado de impotencia que les ahoga, y creen que no pueden conseguir sus metas hagan lo que hagan. En este caso, se les debería enseñar a formular metas realistas que estén a su alcance para que el éxito de conseguirlas les produzca una mayor seguridad en sí mismos.
- **La autoeficacia**, ya nombrada en el apartado anterior, tiene que ver con la opinión de los alumnos sobre su capacidad para llevar a cabo una tarea. Oxford y Shearin (1994:21) señalan que los alumnos deben creer que tienen algún control sobre los resultados del proceso de aprendizaje y deben sentir un *“sentimiento de eficacia dentro de sí mismos”* si quieren hacer el esfuerzo necesario para aprender el nuevo idioma. Estos autores sugieren que los profesores pueden fomentar la autoeficacia *“ofreciendo tareas que tengan sentido, que los alumnos puedan realizar con éxito y sobre las que puedan tener un sentimiento de control [...] y dando a los alumnos la posibilidad de elección en las actividades del aula”*.

En estos tres casos se puede aumentar la motivación animando a los alumnos a que hablen consigo mismos de forma positiva, ayudándoles de ese modo a sustituir los sentimientos de limitación por los de capacitación, ya que son muchos los alumnos que tienen un bajo rendimiento debido al discurso interno negativo que han escuchado durante años: “nunca lo conseguiré”, “siempre cometo errores”, etc. A estos alumnos se les puede enseñar a que se digan a sí mismos: “¡Qué bien lo he hecho!”, “esto lo puedo aprender”... con el fin de reforzar sus creencias respecto a su capacidad para aprender.

Llegados a este punto, ¿qué más aspectos ayudan al docente de lenguas extranjeras a fomentar la motivación del alumnado? Por su parte, Arends (en Díaz Barriga y Hernández Rojas 1999:71) alude a una serie de factores que influyen en la motivación del alumno y que pueden ser modificados por el profesor mediante sus actuaciones en el aula: el grado de interés del alumno en la tarea, el tono de los mensajes en el aula, el tratamiento concedido a la dimensión afectiva de los alumnos, el sentimiento de afiliación del alumno a través de las interacciones...

Es fundamental que el profesor también se encuentre motivado, pues existe una alta correlación entre la figura de un profesor motivado y el aumento del éxito en el aprendizaje del alumno. Como explican Williams y Burden (1999:141-146), una de las labores principales que desempeña un profesor motivado es animar a sus alumnos a que despierten su interés y curiosidad, a través de actitudes positivas y optimistas hacia el objeto de aprendizaje: la lengua

y la cultura meta. Con el fin de lograr este objetivo, un docente debe llevar al aula una amplia gama de propuestas didácticas que sean significativas y auténticas; es decir, que conecten con la realidad personal de los alumnos y que sean adecuadas dependiendo de los diferentes estilos de aprendizaje. Además, debe clarificar los objetivos de aprendizaje en cada sesión y comprobar que con comprendidos por todo el grupo. Más aún, las tareas que se propongan deben suponer un desafío cognitivo y personal pero siempre dependiendo de las capacidades de cada alumno. Estas actividades deben favorecer sentimientos de dominio, de responsabilidad, de competencia, etc., en el alumno. Para ello, los docentes deben ayudar a sus alumnos a que sean ellos mismos quienes tomen las riendas de su aprendizaje, así como a planear sus propias metas realistas y a evaluar sus resultados de manera constructiva. No debemos olvidar que es esencial fomentar sentimientos de autonomía, confianza y seguridad en el alumno para que este alcance un desarrollo holístico. Tras diversos estudios se ha demostrado que las respuestas positivas afectivas originan una correlación negativa con la motivación extrínseca y la desmotivación, y una correlación positiva con la motivación intrínseca y la conducta auto-determinada.

Finalmente, señalar que las actuaciones del profesor en el aula suponen en muchas ocasiones el éxito o fracaso del alumno, pues algunos estudiantes fracasan en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no por un déficit de aptitud sino por una falta grave de motivación, así como por la carencia en sentimientos de confianza, seguridad y autoestima.

## 5. METODOLOGÍA

A continuación se explica el proceso seguido para llevar a cabo esta investigación. Así mismo, se exponen los resultados de la misma y las conclusiones a las que se han llegado después de todo el proceso.

De manera esquemática, la metodología llevada a cabo constaría de las siguientes fases:

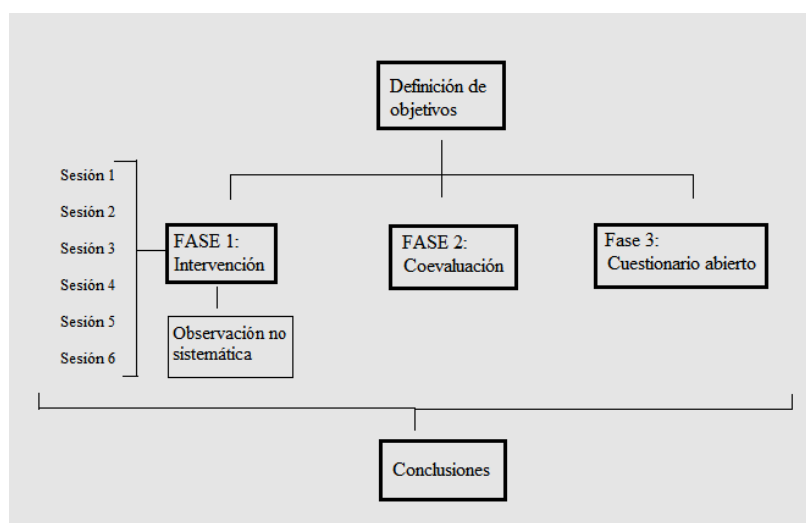


Figura 1: Fases de la investigación

En una primera fase se ha puesto en práctica la Unidad Didáctica. Durante su desarrollo, se ha llevado a cabo una observación no sistemática del alumnado. En la segunda fase, una vez finalizada la Unidad, se ha pedido a los alumnos que realizaran una co-evaluación de manera oral. En la tercera fase se ha entregado a los estudiantes un cuestionario abierto relacionado con las actividades llevadas a cabo a lo largo de la Unidad Didáctica. Partiendo de toda la información recopilada y observada mediante estos instrumentos y fases llevadas a cabo, se han generado una serie de conclusiones. Estas fases se explican a continuación de manera más detallada.

La investigación se ha llevado a cabo con alumnos de 6º de Primaria, cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años. Se ha llevado a cabo una Unidad Didáctica de Inglés con el objetivo de comprobar con qué tipos de actividades se sienten los alumnos más motivados para el aprendizaje y cuáles son las características de las mismas que favorecen dicha motivación. La metodología utilizado es de carácter cualitativo, puesto que se han empleado instrumentos de recogida de datos que no son cuantitativos, con el objetivo de describir la realidad tal y como la experimentan sus protagonistas (los alumnos en este caso).

Se ha llevado a cabo una observación del comportamiento y motivación de los alumnos, utilizando como principal instrumento de recogida de datos un cuestionario abierto, que ha sido reforzado con una observación no sistemática y una co-evaluación. Todo ello es lo que ha permitido obtener una serie de conclusiones.

Antes de llevar a cabo la Unidad Didáctica (Anexo I), se les dijo a los alumnos que al terminar la misma se les iba a pedir que rellenasen un cuestionario sobre las actividades que habíamos ido haciendo. Se les explicó que éste iba a ser utilizado para elaborar un proyecto para la Universidad, y que por tanto necesitábamos su colaboración y sobretodo sinceridad.

Durante el desarrollo de la Unidad, la cual constaba de 6 sesiones, se llevó a cabo una observación no sistemática. Dentro de esta, cabe resaltar la actitud participativa que muestran los alumnos cuando se organizan actividades en grupos en el aula, que es bastante más elevada que si el trabajo es individual. Así mismo, su motivación aumenta cuando al iniciar la actividad se les propone un reto (por ejemplo, conseguir escribir el mayor número posible de palabras correctamente para ser los ganadores de determinada actividad).

La actitud del profesor también influye enormemente en su aprendizaje, ya que si éste es dinámico y muestra interés en la tarea, confiando en la capacidad de sus alumnos para llevarla a cabo, los alumnos sienten seguridad en sí mismos y se esfuerzan y motivan para completar la misma. Sin embargo, en actividades que se presentan desde un primer momento como monótonas, sin intentar introducir ningún tipo de atractivo, los alumnos pierden la

motivación y hacer la tarea “por compromiso” sin aprovechar el input que ofrezca la actividad ya que, simplemente, no se percatan de que éste pueda estar presente.

Otro aspecto relevante recogido en esta observación no sistemática es la motivación e iniciativa de los alumnos para aprender y trabajar cuando se les proponen temas relacionados con su día a día y con la realidad cercana que les rodea. Cuando se trata de tópicos que desconocen o no han experimentado, obviamente no se sienten identificados y pierden la atención y el interés.

Al terminar la Unidad Didáctica, y antes de que los alumnos realizaran el examen final de la misma, se hizo una co-evaluación en clase de manera oral. Para ello, se les hicieron a los alumnos las preguntas que aparecen a continuación. Ellos iban opinando de manera oral y, a la vez, se iba tomando nota de las conclusiones más relevantes a las que se llegaron.

*¿Qué actividad no os gustaría volver a repetir? ¿Por qué?:* En la respuesta a esta pregunta, la mayoría no volverían a repetir la primera actividad de la sesión 3 ya que argumentaban que la profesora llegó a clase y, sin apenas saludar, les explicó brevemente la actividad y puso el audio para que clasificaran las palabras. Además, no tenían clara la diferencia de sonido entre los dos fonemas que se estaban trabajando y no entendían bien la finalidad del ejercicio. Esta falta de motivación e interés en la actividad, provocada voluntariamente por el profesor para comprobar los resultados en comparación con otras actividades en las que sí que se tenían en cuenta los factores afectivos, se ve reflejada en la actividad 3 del examen final que evaluaba el aprendizaje de esta materia. Ningún alumno consiguió la máxima puntuación en el mismo, pues la máxima nota fue un 0'5 sobre 1. Es decir, el aprendizaje que se produjo con esta actividad fue bastante pobre.

*¿Cuáles son las actividades que más os han gustado y por qué?:* Muchos disfrutaron haciendo la primera actividad de presentación del vocabulario, porque les gusta utilizar flashcards, tener que participar, salir a colocarlas a la pizarra...

También les pareció motivadora la actividad de ordenar la historia que se realizó en la segunda sesión, porque no sólo tenían que leerla y responder preguntas de comprensión lectora, sino que primero tenían que ser capaces de adivinar el orden de los párrafos. Además, tenían ganas de hacer el listening de la historia para ver si su orden era el correcto.

Todos coincidieron en que la actividad de escribir sobre el futuro de sus compañeros fue una de las más entretenidas. Explicaban que les gustó tener que pensar qué escribir sobre su compañero, leerlo en clase para que el resto adivinaran de quién se trataba, decorar la redacción para entregársela a su compañero... Esto demuestra que durante esta actividad trabajaron la gramática y vocabulario de manera más inconsciente, centrandó su atención en conseguir elaborar una redacción comprensible por el resto de sus compañeros. Es decir, con esta

actividad se consiguió que los alumnos centraran más su atención en el significado y la intención, y no tanto en verbos, preposiciones... como tal.

Una vez terminada la Unidad Didáctica y realizado el examen final de la misma, se les pasó a los alumnos el cuestionario abierto (Anexo II) del que se les había hablado el primer día. Se les explicó que el objetivo del cuestionario era conocer con qué tipo de actividades se sentían ellos más cómodos y motivados para el aprendizaje, por tanto, se requería una sinceridad para alcanzar dicho objetivo. Se les dejó claro que el cuestionario era anónimo y que, por tanto, no debían procurar responder la respuesta que les parecía adecuada, sino lo que realmente pensaban sobre las actividades llevadas a cabo.

Los alumnos tardaron en completar el cuestionario una hora aproximadamente. Encontraron algunos problemas en la comprensión de determinadas preguntas, pues aunque se intentó redactar las mismas de la manera más sencilla posible había conceptos algo abstractos. El apartado que más les costó entender a la gran mayoría fue el último de la primera pregunta, ya que no comprendían bien a qué se refería con “sentirse motivado”. Sin embargo, estas dudas no supusieron un gran obstáculo ya que con ayuda de las explicaciones que recibieron consiguieron entender perfectamente los conceptos, respondiendo el cuestionario de forma coherente.

Antes de analizar los resultados obtenidos con la aplicación de dicho cuestionario, se detallan a continuación las actividades incluidas en la Unidad Didáctica en las que sí que se han tenido en cuenta determinados aspectos que favorecen la motivación del alumnado.

**Primera sesión:** En la primera actividad se han tenido en cuenta varios factores que favorecen la motivación:

- Se pretende que los alumnos estén constantemente interviniendo, es decir, que sean activos en su aprendizaje.
- Se crea un ambiente distendido en el aula, pues se pretende que el alumnado no se sienta presionado, sino que esté relajado y disfrutando de la actividad.
- Se hace uso de la competencia positiva, ya que ésta se utiliza para motivador a los estudiantes a esforzarse. Se crea un espíritu amigable y competitivo en clase mediante este “juego” grupal relacionado con el vocabulario a trabajar. Es también una forma de que los estudiantes demuestren su conocimiento.
- Nada más iniciar la actividad se activa la curiosidad mediante el planteamiento de interrogantes, puesto que al repartir las flashcards los alumnos están pensando cómo se llamará el objeto que hay en la suya. Esto activa y mantiene el interés a lo largo de la actividad, ya que se genera una curiosidad constante tanto por su flashcard como por la de sus compañeros.

En la explicación del uso de Will, que se lleva a cabo en la segunda actividad de esta sesión, el principal aspecto que se tiene en cuenta para fomentar la motivación es la presentación de la teoría de una manera diferente a la tradicional. No es el profesor quien explica y los alumnos quienes escuchan de forma pasiva, sino que se hace uso de un recurso digital (un vídeo en este caso) que capta más su atención. Se pretende variar la dinámica para motivar al alumnado.

**Segunda sesión:** Se intentó provocar un gran contraste entre las actividades 2 y 3. Ambas actividades tenían como finalidad repasar el vocabulario aprendido en la sesión anterior, sin embargo, en la actividad 2 no se tiene en cuenta ningún factor favorecedor de la motivación mientras que en la actividad 3 encontramos varios:

- Se establece una meta: deben escribir el máximo número de palabras posibles para ser el grupo ganador.
- Es un trabajo grupal, lo que hace que se motiven unos a otros para alcanzar la meta. La interacción entre los compañeros se favorece doblemente: encontramos una cooperación (entre los miembros de un mismo grupo), pero también una competición (compiten con el resto de grupos). Ambas dinámicas fomentan la motivación del alumnado.
- Se fomenta la participación de todos los estudiantes, demostrando a los alumnos que el aprendizaje de un nuevo idioma puede resultar divertido.

La cuarta actividad de esta sesión se estructuró teniendo en cuenta los siguientes factores motivadores:

- Se presenta la tarea para trabajar de manera cooperativa entre los miembros del grupo, puesto que relacionándose y tratando con compañeros, el alumno siente la tarea más llevadera.
- Se activa el interés a lo largo de la actividad, ya que querrán llegar al desenlace de la historia.
- Al trabajar en grupo es cuando el lenguaje fluye, ya que se ven en la necesidad de compartir opiniones y puntos de vista, argumentar por qué creen que su opinión es la acertada...
- Se enfoca la actividad de tal manera que los alumnos centran más su atención en el significado y la intención, y no tanto en verbos, preposiciones, estructuras...
- Al trabajar el “listening” el interés sigue despierto, ya que tienen que comprobar si su trabajo es correcto.

En la quinta actividad, en la tarea que se les manda para casa, también se tienen en cuenta varios aspectos que favorecerán la motivación:

- Se establece una correlación con lo real; existe un vínculo entre la tarea y la realidad circundante al alumno.
- Se hace reflexionar a los alumnos sobre la utilidad de lo que se está estudiando. Se establece un nexo adecuado entre el tema a estudiar y la vida del alumno, técnica que siempre es motivadora.
- Es una actividad a realizar por parte del alumnado que conlleva una implicación intelectual, huyendo de las típicas actividades como copiar, repetir o escuchar.
- Se plantea un desafío que activa la curiosidad y el interés.
- Se fomenta la autonomía, ya que el alumno va a ser consciente de que es capaz de elaborar el texto sin ayuda externa. Cuando son conscientes de su autonomía, se satisface la necesidad humana de ejercer control sobre la propia conducta, siendo éste otro factor motivador.
- La actividad se presenta de tal manera que los alumnos se centrarán más en la finalidad de la misma, sin ser tan conscientes de que están trabajando la gramática.

**Tercera sesión:** En la segunda actividad se llevan a cabo varias técnicas de motivación:

- Encontramos nuevamente una correlación con lo real, puesto que se trabaja el tiempo verbal objeto de aprendizaje pero relacionándolo con situaciones cotidianas, cercanas a su realidad. Se trabaja con acontecimientos de la vida social.
- La participación del alumnado es constante. Se plantea una situación y se hace que los alumnos tomen parte en esta actividad.
- Con esta actividad pueden percatarse de la utilidad de la materia que se está aprendiendo.
- La finalidad de la tarea queda claramente definida desde el principio: que creen un diálogo para hacer después un pequeño “vídeo” en el laboratorio de idiomas.
- Al trabajar por parejas se crean situaciones de enfrentamiento de opiniones, necesidad de llegar a un acuerdo... Así el lenguaje fluye solo y de manera más lúdica, ya que están pensando en la finalidad de la actividad y no tanto en el lenguaje.
- Se recurre al uso de las TIC's (esto ocurre en la sesión 5, cuando se completa esta actividad) que siempre resultan atractivas para el alumnado. Además, esto conlleva un cambio del espacio de trabajo, ya que hay que ir al laboratorio de idiomas, lo que reduce la monotonía y la desmotivación de los estudiantes.

**Cuarta sesión:** Con la primera actividad se completa el desarrollo de la tarea que se les mandó para casa en la segunda sesión, puesto que tienen que exponer en clase sus redacciones sobre el futuro de los compañeros.



- Durante la exposición en clase de todas las redacciones se mantiene vivo el interés de todos los alumnos, es decir, se fomenta la motivación de desarrollo puesto que habrá un interés manifiesto de todos por las intervenciones de los compañeros, bien sea para averiguar si hablan sobre su futuro o para escuchar cómo va a ser el futuro de otro compañero.
- Además, en la clase se crea un ambiente distendido y libre de amenazas. Se pretende que primen los refuerzos positivos para valorar el trabajo de los alumnos que lo merezcan.
- Es un trabajo adaptado a las posibilidades de los alumnos, por lo que todos ellos pueden alcanzar buenos resultados que les servirán como refuerzo.

Todos estos aspectos contribuyen a la motivación del alumnado.

**Quinta sesión:** Encontramos una actividad en la que se hace uso de una canción en inglés para reforzar el aprendizaje. Al desarrollar esta actividad:

- Se hace uso de las TIC's al proyectar la canción con la letra en la PDI, algo que siempre aumenta el interés y atención del alumnado.
- Se hace ver a los alumnos la utilidad del inglés no sólo en el ámbito académico, sino también para llegar a comprender otras áreas o campos. Muchos estudiantes encuentran estos factores motivadores para aprender una lengua extranjera. Algunos recursos como son las canciones suelen generar curiosidad en los alumnos/as.

El resto de actividades que no han sido mencionadas y que aparecen en la Unidad Didáctica, se han llevado a cabo sin tener en cuenta factores específicos que favorezcan la motivación.

De este modo, una vez explicados los factores que se han tenido en cuenta en algunas actividades puesto que se considera que éstos fomentan la motivación, se analizan a continuación las respuestas obtenidas en los cuestionarios para investigar qué tipos de actividades resultan más motivadoras para los estudiantes y por qué. Se presenta cada una de las preguntas que aparecen en el cuestionario y las conclusiones a las que se han llegado una vez leídas y analizadas las respuestas de todos los alumnos a cada una de estas preguntas.

***1). La primera actividad que hicimos fue con las flashcards sobre el espacio.***

- ***¿Te gusta tener que intervenir en las actividades del aula, o prefieres escuchar la explicación del maestro sin tener que actuar?***
- ***¿Crees que hubiera mejorado la actividad si hubiera sido la maestra la que hubiera colocado las imágenes en la pizarra sin haceros participar? ¿Por qué?***

La mayoría de alumnos consideran que prefieren intervenir en las actividades y que la actividad no hubiera mejorado si hubiera sido la profesora la que hubiera hecho el trabajo. Algunas respuestas que se pueden encontrar en los cuestionarios y que así lo indican son: *“Me gusta intervenir en las actividades; Me gusta poder salir, hablar...”*; *“Yo prefiero participar en las explicaciones porque me divierto y me lo aprendo mejor”*; *“No hubiera sido mejor porque la actividad sería la misma pero la hace la maestra, no nosotros...”*; *“No hubiera sido mejor porque sino la mayoría no nos hubiésemos enterado del vocabulario; saliendo a la pizarra nos enteramos y nos divertimos”*; *“No hubiera mejorado, porque así estamos más atentos, intentamos descifrar lo que significa lo nuestro y tenemos curiosidad por saber cuáles les han tocado a los otros”*; *“No, porque no aprenderíamos tanto y nos aburriríamos en clase ya que no nos mandarían nada”*.

Estas respuestas son sólo algunos ejemplos, pero teniendo en cuenta que el resto de los alumnos/as han respondido de forma similar, podemos concluir que los alumnos prefieren actividades en las que se les haga partícipes, en las que tengan una responsabilidad y una tarea que llevar a cabo, puesto que si no pierden el interés y el nivel de aprendizaje es bastante más pobre.

***-¿Sentiste curiosidad por saber qué era tu imagen y qué había en las imágenes de los demás?  
¿Por qué?***

***-¿Te sentiste motivado cuando la profesora dijo que teníais que memorizar todas las palabras de la pizarra porque después teníais que salir a escribirlas debajo de la imagen correspondiente? ¿Por qué?***

La mayoría de alumnos coincidieron en las respuestas. Algunos ejemplos en relación con la primera pregunta son: *“Sentí curiosidad por si me confundía y decía la que no era. Tenía que estar atento”*; *“Sí, porque no sabía las imágenes que había”*; *“Sí, porque estaba intrigado”*; *“Sí, porque no tenía muy claro qué era mi imagen y quería saber qué imagen tenían los demás”*.

En cuanto a la segunda pregunta, encontramos respuestas como: *“Sí, para ver si era capaz de aprendérmelo”*; *“Sí, porque teníamos que darnos prisa en memorizarlo”*; *“Sí, porque alguna era más difícil de memorizar”*; *“Sí, porque algunas palabras eran muy largas y costaba memorizarlas”*; *“Sí, porque quería demostrar lo que sabía”*.

Como podemos ver, todas las respuestas indican que el alumnado se sintió motivado al trabajar con las flashcards ya que se activó la curiosidad desde el principio para activar y mantener el interés a lo largo de la actividad.

También se sienten motivados cuando se les plantea algún tipo de reto o se les incentiva para que mejoren su actuación (siempre dentro de sus posibilidades). Así, los alumnos se activan

para intentar superar el reto planteado, consiguiendo un refuerzo positivo cuando se dan cuenta de que han sido capaces de superarlo.

En definitiva, se debe procurar plantear actividades que generen una curiosidad y en las que se proponga algún reto a superar, teniendo siempre en cuenta la capacidad del alumnado, ya que si no se produciría el efecto contrario al deseado.

Cabe mencionar aquí la respuesta de un único alumno a la segunda pregunta: *“No, porque más que motivado me entró el pánico para luego no quedar mal”*. Uno de los aspectos que se tuvo en cuenta durante el desarrollo de la actividad fue el de crear un ambiente distendido, libre de amenazas y sin presiones para que situaciones como ésta no sucedan. Puesto que sólo ha sido un alumno el que ha respondido esto, se puede considerar que se logró crear ese ambiente en el aula, sin embargo, esta respuesta indica la importancia de ese aspecto ya que puede bloquear al alumno y por tanto a su aprendizaje.

**2) *Vimos un vídeo donde salía una pareja hablando en futuro (utilizando el WILL).***

***-¿Te resulta más entretenido utilizar la pizarra digital, vídeos, recursos electrónicos... en clase para aprender nuevos contenidos, o te resulta más cómodo utilizar el libro y que sea la maestra quien explique?***

***-¿Te resulta más divertido el aprendizaje si en clase se hacen actividades diferentes (trabajo en grupo, trabajo individual, uso de las tecnologías, hablar, escribir, cantar...) o prefieres que las actividades sean siempre parecidas y que no haya demasiada variedad? ¿Por qué?***

Algunas respuestas que muestran la opinión general de los alumnos son las que siguen:

*“A mí me gusta más utilizar la pizarra digital porque es como que prestas más atención”*; *“Me gusta más utilizar la pizarra digital porque es más entretenido y es como que lo recuerdo mejor que si lo explica la profesora”*; *“Me gusta más la pizarra para hacer ejercicios, ver vídeos... Es más divertido e interesante que el libro y que si explica la profe siempre”*; *“Prefiero nuevas actividades porque me motivo más al probar cosas nuevas”*; *“Yo prefiero que haya variedad porque así no nos aburrimos porque hacemos las cosas de diferentes maneras”*; *“Me gustan más actividades diferentes porque cada día te sorprenden con una cosa nueva”*.

Como podemos comprobar, los alumnos prestan más atención y están más motivados cuando el contenido se presenta de manera diferente a la tradicional, sobre todo cuando se utiliza la pizarra digital o recursos tecnológicos.

Del mismo modo, la motivación aumenta cuando se introduce una variedad de actividades. Se debe proporcionar una oportunidad de contacto con actividades distintas para propiciar al alumno el encuentro con aquella con la que más a gusto se sienta. Teniendo en cuenta que no todos los estudiantes responden a las tareas de la misma forma, es conveniente mezclar las

tareas para que aquellos con diferentes preferencias puedan enfocarse en aquello que más les gusta.

### **3) A lo largo de esta Unidad hemos hecho diferentes actividades.**

*-¿Te gusta que al empezar una actividad te digan cuál es la finalidad de esa actividad o que te pongan una meta (por ejemplo, ponerte una nota al terminar y decírsela después a la profesora; o que te digan que el alumno que tenga más de 5 respuestas correctas tendrá un punto más en el examen), o prefieres que te dejen trabajar tranquilo/a sin que te propongan retos? Explica tu respuesta.*

Las respuestas a esta pregunta muestran cómo los alumnos prestan mayor atención en realizar la actividad sabiendo para qué necesitan hacerla. Es decir, se debe explicar lo que se pretende conseguir con la tarea a realizar; es muy importante transmitir el objetivo a alcanzar para lograr el esfuerzo y motivación del alumnado.

Para el alumnado puede ser frustrante completar una tarea o comportarse bien en clase si no existen objetivos claramente definidos. Los estudiantes necesitan saber qué se espera de ellos para mantenerse motivados.

Las siguientes respuestas confirman lo anterior: *“Que me pongan una meta, porque así me motivo”; “Prefiero que me pongan una meta porque así me motivo más si sé lo que tengo que conseguir”; “Prefiero que nos digan la finalidad de esa actividad porque, si no, no entendería para qué hay que hacerlo o a lo mejor tendría alguna duda”.*

En cuanto al planteamiento de retos, algunas respuestas indican que algunos alumnos sienten cierta ansiedad cuando se les propone un reto a superar: *“Prefiero que nos dejen trabajar tranquilos ya que esas cosas son para aprender, que ya luego viene el examen y te ponen allí retos”; “Prefiero tranquila, sin que me pongan retos ni tiempos, porque lo haces más despacio y sin competir”; “prefiero que me dejen tranquilo porque así no me pongo nervioso”; “Es divertido que te pongan retos, pero a mí sinceramente no me gusta, porque hay que hacerlo muy rápido y siempre van a ganar los mismo porque hay unos mejores que otros”.*

Sin embargo, otros alumnos sí que opinan que los retos aumentan su motivación: *“Con un reto porque pongo más entusiasmo y me divierto más”; “A mí me gusta que me pongan retos porque así es como que prestas más atención”; “Que me pongan un reto porque me gusta más, la actividad es como más divertida”; “Siempre es más divertido que te pongan retos”; “Prefiero que me pongan retos porque me motivo más; “Prefiero que me pongan retos para ver si los puedo superar”*

Como se ha indicado en las conclusiones de la primera pregunta, los alumnos se pueden sentir motivados cuando se les invita a superarse y a retarse a sí mismos. Ahora bien, se debe procurar

que esto se lleve a cabo en un ambiente sin presiones, de tal modo que los alumnos conciban esto como algo lúdico y no tanto como un enorme reto que tienen que superar.

**4) Para recordar el vocabulario que habíamos aprendido hicimos diferentes actividades. Una consistía en completar una ficha en la que había una sopa de letras y unos dibujos con el vocabulario. En la otra actividad nos pusimos en grupos a ver qué grupo era capaz de escribir correctamente más palabras en un minuto.**

*- ¿Qué actividad de las dos te resultó más entretenida? ¿Por qué?*

*- ¿Qué actividad te produjo más ganas de querer participar? ¿Con cuál estabas más motivado? ¿Por qué?*

Con la excepción de tres alumnos que consideran que les gustó más la sopa de letras, el resto opinan que fue más motivadora la actividad en grupo: *“Me gustó más la segunda porque me gusta más trabajar en grupo que individual”*; *“La actividad en grupo, porque tenías que escribir las palabras en un minuto e intentar hacerlo rápido”*; *“La de escribir palabras porque es como un reto”*; *“Con la de escribir palabras en un minuto porque quería demostrar todas las que me sabía”*; *“En la de escribir en un minuto porque me acordaba de muchas palabras”*.

Como conclusión, se puede indicar que el alumnado prefiere el trabajo en grupo puesto que hay una interacción. Les gusta tener que cooperar entre ellos a la vez que competir con otros para demostrar su capacidad (siempre que ésta sea una competición que no provoque ansiedad, como ya se ha explicado antes). Con estas respuestas, nuevamente vemos la motivación que supone para los estudiantes el planteamiento de retos.

La actividad en grupo resultó más entretenida que la individual ya que a la primera se le dio un carácter más lúdico y, puesto que es propio de la naturaleza humana el interés por el juego y la recreación, siempre que sea posible resulta interesante desarrollar las clases a través de actividades lúdicas o en un clima de recreación.

**5) La profesora os dio partes de una historia que teníais que ordenar en grupos.**

*- ¿Hubieras preferido tener que ordenar la historia tu solo sin tener que trabajar con más compañeros? ¿Por qué?*

*-¿Estuviste intrigado por saber si habíais ordenado la historia correctamente? ¿Crees que esa curiosidad por saber si lo habíais hecho bien te ayudó a estar más atento cuando la profesora puso la narración de la historia para que la escucharais?*

*-Durante la actividad ¿prestaste más atención a entender el significado de algunas palabras de la historia o a ordenar la historia correctamente?*

En la primera pregunta, la mayoría coinciden en su preferencia en el trabajo en grupo: *“En grupo, porque si no sabes algo tus compañeros te pueden ayudar”*; *“No, porque yo sólo igual*

*no lo sabría”; “Trabajar con más compañeros porque si hay algo que yo no entiendo ellos me pueden ayudar y hacerlo entre todos”; “No, mejor con los demás ya que te sientes más seguro y es más divertido”.*

Nuevamente se comprueba la preferencia de la gran mayoría por el trabajo en grupo y no tanto individual, ya que sienten que tienen el apoyo de sus compañeros y así la tarea es más llevadera. Además, tienen que interactuar y se hace la tarea más dinámica que trabajando individualmente. En la segunda pregunta encontramos respuestas como: *“Sí, estuve intrigada y creo que la curiosidad me ayudó a estar atenta”; “Sí, estuvimos atentos y nosotros lo pusimos todo bien”; “Sí, porque estás más atento cuando te dicen que a ver si lo habéis hecho bien...”; “Sí, ya que lo habíamos intentado muchas veces y estaba mal, entonces estuvimos muy atentos para corregirlo”.*

Siempre que la actividad lo haga posible, es conveniente activar la curiosidad en el alumnado, ya que así su atención se mantiene hasta el final. Les gusta sentir curiosidad por conocer el desenlace de la tarea y por saber si su tarea está bien hecha, por tanto, éste es un buen recurso para motivar al alumnado.

En la tercera pregunta, la gran mayoría centró toda su atención en ordenar la historia correctamente: *“A las dos cosas, pero un poco más a ordenar la historia”; “Intenté escucharlo y entenderlo pero estuve más atento a ordenar la historia”; “A ordenar la historia correctamente”.*

Esta actividad se pretendió enfocar de tal forma que los alumnos se centraran en comprender el significado global de la historia y en conseguir el objetivo de la tarea, y no centrados explícitamente en analizar estructuras gramaticales, expresiones... si no que éstas las interiorizaran de forma menos consciente. Como podemos comprobar en las respuestas obtenidas, la gran mayoría estaba prestando atención a ordenar la historia, luego se puede considerar que se logró llevar a cabo la actividad como se pretendía. Este es otro de los motivos por el que los alumnos se sintieron motivados a la hora de hacer la actividad, puesto que están aprendiendo la gramática de la lengua extranjera pero escapando de las tradicionales clases gramaticales.

En definitiva, se puede indicar que el aprendizaje de la gramática de otras lenguas siempre resulta más monótono si se hace de manera formal que si se organizan actividades que conlleven dicho aprendizaje pero en las que éste se produzca de forma más natural.

***6) De tarea para casa tuvisteis que escribir sobre el futuro de alguno de vuestros compañeros, y unos días después leímos las narraciones de todos en clase.***

**- ¿Te gusta tener que escribir sobre cosas relacionadas con tu entorno, tu día a día o te resulta más entretenido escribir sobre cosas que no se relacionan con tu vida, cosas que no conoces y que no se relacionan con la realidad que nos rodea? ¿Por qué?**

La mayoría de respuestas pretenden transmitir algo similar: *“Mejor cosas que nos rodean para que tus compañeros lo sepan y porque es más fácil escribir de tu entorno”*; *“Prefiero escribir lo que pasa día a día, lo que está en nuestro entorno”*; *“Me gusta la primera opción porque puedes dar un toque personal a lo diario”*; *“Me gusta más escribir sobre mis cosas, porque me gusta más que hablar de otras cosas que yo no conozco”*.

Un pequeño número de respuestas (*“Me gusta más la 2ª opción porque le puedo echar fantasía y me gusta más”*; *“Me gusta más que no sea de la realidad porque uso más la imaginación”*...) han venido a indicar que los alumnos habían comprendido si les gusta más lo real o lo imaginario, mientras que la pregunta no hacía referencia a esto, sino a si les gusta y se encuentran más cómodos cuando lo que se enseña se relaciona con su día a día, con experiencias de la vida del alumno. Fue una pregunta que les costó bastante comprender, por lo que estas respuestas no pueden ser tenidas en cuenta ya que han sido elaboradas partiendo de una mala comprensión.

Sin embargo, si nos fijamos en aquellos que han comprendido la pregunta y dan una respuesta coherente a la misma, podemos observar que la mayoría de los alumnos se sienten más motivados cuando se establece una relación de lo que se está enseñando con la realidad circundante, con las experiencias de vida del alumno/a o con hechos de la actualidad. De este modo se da un sentido de autenticidad y realidad a las clases. Además, se contribuye a que el alumno se dé cuenta de la utilidad de lo que está estudiando, ya que se le plantean situaciones en las que puede aplicarlo.

**- ¿Al hacer esta actividad, te pareció que es útil aprender a utilizar el futuro Will en inglés? ¿Crees que puede ser útil conocer este tiempo verbal para poderlo aplicar en conversaciones en inglés del día a día o piensas que no es demasiado necesario?**

Con esta actividad, muchos alumnos se dieron cuenta de en qué situaciones se puede hacer uso del “will”, es decir, se dieron cuenta de su utilidad: *“Con esta actividad aprendí cuándo utilizarlo (el will)”*; *“Es muy útil para poder hablar con un inglés”*; *“Sí es necesario porque puede ser una palabra que en una conversación se use bastante”*; *“Sí porque si tienes que ir a algún lado donde se hable inglés podrás relacionarte mejor”*; *“Puede ser útil porque puedes hablar con alguien de tu futuro”*.

Una de las finalidades que se perseguían con esta actividad era conseguir que el alumnado se diera cuenta de las situaciones reales en las que pueden aplicar lo que estaban aprendiendo. Si esto se consigue, su motivación aumenta porque encuentran la utilidad de la materia que están

aprendiendo; Es una forma de que ellos mismo se den cuenta de la importancia del aprendizaje del contenido del que se trate, y lo aprenderán con más ganas si saben que va a serles útil para algo que si solo intentan aprenderlo por obligación, por ejemplo, para superar el examen final. Por tanto, si queremos lograr una motivación del alumnado, es importante introducir actividades que hagan reflexionar a los alumnos y darse cuenta de la utilidad de lo que se está aprendiendo, y que les muestren cuándo y para qué pueden utilizarlo en la vida real.

***-¿Te gustó tener que inventarte la historia sobre tu compañero o hubieras preferido que te hubieran dado una historia ya escrita sobre alguien desconocido y únicamente tener que leerla en clase de forma individual? ¿Por qué?***

Algunas respuestas que indican la opinión general del alumnado son: *“La primera opción porque es la forma de que el compañero valore tu trabajo”*; *“Me gusta tener que inventármela y sobre un compañero, porque si no sería más aburrido”*; *“Prefiero inventármelo porque es una forma divertida de aprender algo”*; *“No, me gusta escribirla sobre alguien porque así trabajo la expresión nueva y me quedó claro cómo, cuándo y por qué la debo utilizar”*; *“Hacerla yo. Prefiero hacerla yo y leerlo en clase, porque si te la dan escrita no tiene mucha gracia”*.

Partiendo de estas respuestas podemos concluir que los alumnos/as prefieren ser partícipes en las actividades y no adoptar una actitud pasiva. Esta actividad resulta motivadora porque supone una implicación por parte del alumno/a así como un sentimiento de responsabilidad; esto hace que los estudiantes activen su interés y tengan una mayor motivación y una actitud más positiva para desarrollar la tarea.

Además, cuando se les plantea una tarea que ellos mismos deben ser capaces de resolver, el aprendizaje es mayor que si la tarea se les da resuelta y simplemente se les muestra, que es lo que hubiera ocurrido si se les hubiera entregado una historia ya escrita sobre el futuro de x persona. El esfuerzo que los alumnos van a realizar será mínimo, puesto que la motivación no se ha activado de ninguna manera.

***-¿Te gusta darte cuenta de que eres capaz de escribir una redacción en inglés tú solo, sin que una profesora tenga que ayudarte? ¿Te anima eso a seguir aprendiendo?***

*“Sí, me gusta darme cuenta y me anima porque sé que voy avanzando”*; *“Sí me anima, porque entonces sé que puedo hacerlo”*; *“Sí, porque cuando lo haces no te das cuenta pero luego ves que lo hiciste tu solo y eso te anima a aprender más”*; *“Sí, porque si lo tienes bien piensas que puedes seguir adelante”*.

Aunque éstas son solo algunas de las respuestas obtenidas, resumen la idea general que la gran mayoría pretende transmitir. Por tanto, parece conveniente proponer a los alumnos/as actividades en las que se fomente la autonomía y se les den oportunidades para demostrar sus



habilidades. Siempre que las actividades sean adecuadas a las capacidades del alumnado, los estudiantes se darán cuenta de su capacidad para llevarlas a cabo, lo que servirá como refuerzo positivo y, por tanto, como factor motivador para seguir aprendiendo.

***-Cuando todos los alumnos leísteis en clase vuestras narraciones sobre el futuro de los compañeros, ¿se te hizo muy largo? ¿Te costó mantener la atención mientras otros compañeros leían o tenías curiosidad? ¿Por qué?***

Esta actividad se pretendió estructurar de tal forma que se consiguiera activar el interés desde el primer momento, pero consiguiendo mantener el mismo hasta el final de la actividad. Para lograrlo, se adjudicó una responsabilidad a cada alumno, ya que del trabajo individual de cada uno de ellos dependía que la totalidad de la actividad resultara satisfactoria. Esta responsabilidad unida al hecho de que la actividad estaba directamente conectada con hechos de la realidad circundante del alumnado (ya que se hablaba continuamente de compañeros de la clase con los que se relacionan a diario), les llevaría a despertar un interés y un esfuerzo por querer trabajar que se mantendría hasta finalizar la actividad.

De acuerdo a las respuestas obtenidas: *“No se me hizo largo, porque estaba impaciente por adivinar quién era”*; *“No, porque era muy divertido y no sabías quién era, entonces había que estar atento”*; *“No, se me hizo corto y atendí porque eran muy divertidas y tenías que intentar adivinar quién era”*... podemos comprobar que realmente se consiguió activar el interés y motivación con esta actividad.

En definitiva, los alumnos están más motivados cuando se les asignan responsabilidades, ya que muestran un esfuerzo para asegurarse de que están cumpliendo con las expectativas. También el interés generado se debe a la correlación del tema que se está tratando con su realidad más cercana. Por lo tanto, la adjudicación de responsabilidades y la correlación de las actividades con la realidad circundante (aspecto ya explicado más arriba) son dos aspectos a tener en cuenta a la hora de fomentar la motivación del alumnado.

### **7) *Hicimos una actividad para diferenciar entre el sonido eə y əi.***

En esta actividad no se tuvo en cuenta ningún aspecto concreto que fomentara la motivación del alumno/a. En consecuencia, éstas son las opiniones de los estudiantes:

***- ¿Te quedó claro para qué hicimos esta actividad?*** *“Más o menos sí”*; *“Sí, pero fue una de las que menos me gustó”*; *“Sí, para la pronunciación, pero no lo entendí muy bien”*; *“Sí, pero no me gustó cómo lo explicó”*...

Esta actividad se hizo sin ningún tipo de introducción previa; se puso el audio y los alumnos tenían que situar la palabra en la columna adecuada. Como vemos, a varios alumnos/as no les quedó clara la finalidad de la actividad. Además, la actitud del profesor también influyó, puesto que otras actividades se presentaron de forma más atractiva, mientras que ésta se hizo con menos interés por parte del docente de manera intencionada para analizar los resultados. Así, los

alumnos reflejan en sus respuestas su falta de interés y hacen propuestas de otras actividades que consideran que hubieran sido más motivadoras. Lo vemos a continuación.

**-¿Estabas motivado para hacer esta actividad o te resultó aburrida, monótona...?¿Por qué?**

*“No, porque no lo entendía y quería aprenderlo”; “Un poco aburrida porque me pareció aburrido lo de los sonidos”; “Me resultó un poco aburrida”; “Era un poco monótona porque todo el rato era lo mismo”; “Me resultó un poco aburrida, porque no me enteré de mucho”; “Me resultó un poco aburrida, porque luego no lo explicó muy bien”; “No me resultó muy divertido pero aprendí algo”...*

**-¿Crees que podríamos haber aprendido a diferenciar estos dos sonidos haciendo otra actividad más entretenida y motivadora? ¿Qué se te ocurre?** *“Algo que fuera por grupos y que también fuera de adivinar”; “Por ejemplo: la profesora dice una palabra y los demás decir el sonido por grupos”; “Poniéndonos en grupos y en columnas poner lo que creamos que pueden ser esos sonidos”; “Por ejemplo, en la pizarra digital otra actividad”; “Escuchando con la pizarra digital”; “Podríamos buscar o pensar palabras que tuvieran esos sonidos y en grupos hacer una pequeña historia”...*

Como vemos, la mayoría de alternativas que ofrecen los alumnos incluyen el trabajo en grupo o el uso de las nuevas tecnologías, principalmente la pizarra digital.

Por tanto, las respuestas a estas preguntas nos permiten concluir, por un lado, la importancia de dejar clara la finalidad y objetivos de cualquier actividad que se lleve a cabo, puesto que sino los alumnos no tienen claro el trabajo que deben realizar y su interés disminuye notablemente. Por otro lado, es muy importante la forma de presentar la actividad por parte del docente, ya que si ésta se presenta de forma atractiva, se activa la atención del alumnado; sin embargo, si el propio profesor muestra un desinterés, éste se transmite rápidamente al alumnado. Finalmente, cabe indicar lo atractivas que les resultan todas aquellas actividades y dinámicas en las que estén presentes las nuevas tecnologías (portátiles, pizarra digital, PDA...)

**8) Os pusisteis por parejas y la profesora os dio a cada pareja una situación diferente. A partir de ella, un miembro de la pareja hacía preguntas y otro respondía para hacer un diálogo sobre lo que pasaría en esa situación.**

**-¿Te resultó interesante que las situaciones sean situaciones de la vida real, cosas que pueden pasarnos a cualquiera en nuestro día a día?**

Con las respuestas a esta pregunta nuevamente podemos confirmar que las actividades relacionadas con situaciones de la vida real les resultan motivadoras: *“Sí, porque son cosas que pueden pasar”; “Sí, porque así te podrías desenvolver en esas situaciones”; “Sí, porque muchas de esas cosas pueden suceder”; “Me gustó mucho porque había situaciones divertidas”; “Sí, porque te ayuda a saber qué decir si estuvieras en esa situación”...*

***-¿Te gusta tener que estar participando continuamente en la actividad o prefieres actividades en las que tú recibas información pero no tengas que hacer nada? ¿Por qué?***

Los alumnos se sienten más motivados si se les hace partícipes de la actividad. Cuando son pasivos en el aprendizaje la pérdida de atención es mucho mayor y, por lo tanto, la desmotivación aparece. Algunas respuestas que lo ejemplifican son: *“Participar porque puedes demostrar a todos lo que sabes”*; *“Prefiero participar continuamente porque así me entero mejor”*; *“Me gusta estar participando continuamente porque así me divierto y aprendo mejor”*; *“Prefiero participar porque sino no presto atención y me aburro”*.

***-¿Te resultó útil saber utilizar el futuro Will para poder hacer esta actividad o crees que no habría sido necesario aprender este tiempo verbal? “Sí, fue útil porque precisamente se trataba de eso”; “Sí, sino tendríamos que haber utilizado el “going to” todo el rato”; “Útil, porque al fin y al cabo lo puedo utilizar en el futuro”; “Sí que era necesario porque sino no podríamos haber hecho el ejercicio”; “Sí, porque es la forma del futuro más sencilla”; “Ha sido necesario porque para el futuro se usa mucho”...***

Esta actividad también fue diseñada con el objetivo de que los alumnos/as vieran la utilidad que tiene en la vida real el tema que se estaba estudiando (el uso de “will” para expresar futuro en inglés). Como hemos comprobado con las respuestas obtenidas, con esta actividad reconocieron la utilidad de la materia al aprender y reconocer contextos en los que se debe utilizar el futuro simple en inglés.

Este es uno de los factores que ayuda a hacer la enseñanza lo más real posible y, por tanto, el alumno/a encuentra una motivación para aprender puesto que reconoce la utilidad de dicho aprendizaje.

***-La profesora os dijo en clase que con ese diálogo tendríais que hacer después una Moviemaker con el ordenador. ¿Te gusta bajar al laboratorio de idiomas a trabajar con el ordenador o prefieres las actividades que se hacen normalmente en el aula? Explica por qué.***

*“En el ordenador porque es algo diferente e interactivo”*; *“Prefiero bajar al aula de ordenadores porque la clase no se hace muy pesada”*; *“Prefiero ir al laboratorio porque es muy entretenido estar con los ordenadores”*; *“Me gusta en el laboratorio con el ordenador porque las actividades son más entretenidas”*; *“Claro que sí, porque eso para mí es trabajar y utilizar otro método que, además, es muy divertido”*; *“En el laboratorio porque es una actividad diferente y cambias de ambiente”...*

Todas las respuestas transmiten la misma idea, permitiéndonos afirmar nuevamente la importancia del uso de las nuevas tecnologías en determinadas actividades para fomentar la motivación del alumnado. Dichas tecnologías siempre resultan atractivas para los estudiantes y además, si para hacer uso de éstas se debe cambiar de aula, se cambia también el espacio de trabajo y esto ayuda a captar su interés y a reducir la monotonía en el proceso de aprendizaje.

**10) En clase vimos dos vídeos donde utilizaban el MUST y el MUSTN'T. Después la profesora os dio unas fichas sobre estos modales para que las hicierais en clase y en casa.**

**-¿Te gusta hacer fichas para trabajar lo aprendido o prefieres hacer otro tipo de actividades?**

“Prefiero otras, aunque las fichas también me gusta hacerlas”; “No, prefiero otro tipo de actividades”; “Prefiero hacer juegos”; “Prefiero hacer otras actividades”; “Bueno, yo prefiero otras actividades, pero las fichas también están bien”...

**-Si prefieres otro tipo de actividades, ¿cuáles son y por qué te gustan más?** “Me gusta hacer actividades en grupos”; “Actividades en el ordenador”; “Actividades orales”; “Prefiero hacer preguntas a otros compañeros o trabajar en grupos porque es más entretenido”; “Yo prefiero hacerlo en la pizarra digital porque se me queda más grabado porque es diferente”; “No sé, e grupo u orales; Es que a mí me gusta mucho hablar”; “Me gusta ver vídeos, completar en la pizarra digital, hacer trabajos y trabajar oralmente porque así creo que aprendes más y mejor”...

Estas respuesta nos llevan nuevamente a concluir lo que ya se ha explicado anteriormente: El alumnado prefiere actividades en las que se les haga partícipes, en las que haya un trabajo en grupo y en las que se haga uso de las nuevas tecnologías (ordenador, PDI...); Las actividades individuales que no requieren interacción alguna les resultan más monótonas y pesadas, lo que repercute negativamente en su aprendizaje.

**11) Escuchamos en clase la canción titulada “The show must go on” de The Queen.**

**-¿Te gusta más leer la letra en el vídeo que proyectamos en la pizarra digital o prefieres que te den un folio con la letra y no utilizar la pizarra digital? ¿Por qué?** “Prefiero la pizarra digital porque se veía más grande”; “Me gusta la pizarra digital porque así oímos la canción”; “Me gusta más leer la letra en la pizarra digital porque es diferente”; “Mejor la pizarra digital porque es más entretenido”; “Prefiero oírlo y verlo en la pizarra, porque así sé qué letra escucho, porque con la ficha me pierdo”...

**-¿Sentiste curiosidad por averiguar cuál era el significado de la letra de la canción?** “Sí, porque me gustó la canción”; “Sí, porque era muy buena y había palabras que no entendía”; “Sí, aunque más o menos ya lo sabía”; “Sí, había algunas palabras y expresiones que no había oído nunca”...

**-¿Te parece motivante utilizar canciones para aprender nuevas expresiones en inglés o prefieres aprender estas expresiones de otra manera? ¿Por qué?** “Sí, porque es muy divertido escuchar música”; “Me parece motivador porque a la vez aprendes expresiones, puedes aprender otras cosas y te motiva tener toda la letra en inglés sabiendo lo que significa”; “Me gusta la música, con lo cual prefiero esto”; “Prefiero canciones porque así te las aprendes,

*aprendes vocabulario y te sabes el ritmo”; “Prefiero canciones porque me gusta la música y me parece muy útil esta manera”...*

Una vez más observamos que siempre les resulta más motivadora una actividad en la que esté presente el uso de las nuevas tecnologías.

Con la actividad, también se activó el interés de los alumnos/as por conocer el significado de nuevas expresiones y vocabulario, y esto ayuda a captar su atención y a hacer que la actividad resulte motivadora.

En definitiva, el uso de canciones resulta atractivo para los alumnos/as. Éstas permiten trabajar numerosas expresiones de la lengua objeto de aprendizaje. Además, la música siempre genera en el oyente algún tipo de sensación o sentimiento, ya sea positivo o negativo, pero a nadie deja indiferente. Por tanto, se consigue captar la atención del aprendiente, que es uno de los principales objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que es un factor fundamental para fomentar la motivación: si no hay atención, no habrá motivación.

***12) Para terminar, como ya has comprobado durante toda la Educación Primaria e Infantil, existen diferentes tipos de profesores: alegres, despistados, preocupados por los alumnos, serios, que animan a los alumnos a trabajar, que motivan, que desmotivan....***

***-¿Crees que a ti te influye el comportamiento y la actitud del profesor a la hora de realizar las actividades que proponga? Por ejemplo, si el profesor está serio y enfadado ¿realizas la actividad con las mismas ganas e interés que si el profesor está contento y motiva a los estudiantes a trabajar? ¿Por qué? “A mí me gusta que esté contento porque así me porto mejor y presto más atención”; “Sí, porque siempre me como como se comporta la profesora”; “Sí, sí que me influye; no realizo las actividades igual porque lo hace más difícil”; “Sí, me influye porque me motivo”; “Prefiero que el profesor esté contento y motivado porque así lo explica mejor y con más gracia”; “Yo me esfuerzo más cuando la profesora está alegre y hace comentarios porque así te motiva mucho más que si está triste”; “Sí que me influye porque si está desganado no hago las actividades motivada y si está contento nos anima y sí que estoy motivada”...***

Partiendo de estos argumentos, podemos concluir la importancia que recibe la actuación y comportamiento del maestro si se pretende motivar al alumnado en el proceso de aprendizaje. El profesor, a través de su manera de ser, de su entusiasmo, simpatía, tolerancia, comprensión, puede actuar indudablemente como factor decisivo de motivación. Para ello, es preciso que el profesor viva sus clases y que los alumnos/as sientan que él se da por entero a su trabajo e, indirectamente, a ellos.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

El contexto del que se disponía ha favorecido enormemente el desarrollo de este trabajo. Se ha dispuesto del tiempo necesario para llevarlo a cabo y la edad de los alumnos que se han utilizado como muestra, entre 11 y 12 años, es la adecuada para responder a las preguntas del cuestionario.

Después de elaborar una Unidad Didáctica, llevarla a cabo, realizar una observación no sistemática, una co-evaluación y un cuestionario abierto como principal instrumento de recogida de datos, han sido varias las conclusiones a las que se han llegado. Los aspectos que se presentan a continuación, que se considera se deben tener en cuenta a la hora de motivar al alumnado para el aprendizaje de una lengua extranjera, se refieren al contexto en el que la ha sido llevada a cabo la investigación, ya que con estas conclusiones no se pretende generalizar. Dichos aspectos han sido indicados por los propios alumnos mediante las respuestas ofrecidas tanto en la co-evaluación como en el cuestionario abierto.

- Los alumnos se sienten más motivados en actividades en las que se les hace participar. El profesor, mediante preguntas y situaciones problemáticas interesantes, hace que los alumnos tomen parte en los trabajos escolares. Es conveniente sustraer al alumno de la situación de mero espectador, para transformarlo en participante y, asimismo, en realizador de la clase.
- Es conveniente vincular las actividades con la realidad personal del alumnado si se pretende fomentar la motivación. Cuando se establece una relación entre lo que se está enseñando y las experiencias de vida del alumno o hechos de la actualidad, el aprendizaje resulta más cercano y comprensible para los estudiantes.
- La creación de un ambiente libre de amenazas es fundamental. Cuando los docentes crean un ambiente seguro y de apoyo, afirmando que creen en las habilidades de sus estudiantes, éstos adquieren una seguridad y un sentimiento de valía que les llevará a confiar en sí mismos y a querer avanzar en su aprendizaje.
- Es conveniente introducir una variedad de actividades a lo largo de las sesiones con el fin de captar la atención del alumnado y despertar su deseo e interés. Puesto que no todos los estudiantes responden a las tareas de la misma forma, para mantenerlos comprometidos y prestando atención se deberían ofrecer distintos tipos de actividades para satisfacer las preferencias de cada uno.
- El planteamiento de retos y desafíos, siempre que estos sean factibles y adecuados a las capacidades de los alumnos, genera una motivación en los estudiantes. De este modo se consigue que el alumno sienta que “hay algo que hacer” y se activa su atención e interés

por llevar a cabo la tarea. La presentación meramente expositiva conduce, fatalmente, al alejamiento.

- Es importante dejar claros los objetivos que se pretenden alcanzar así como el trabajo que deben llevar a cabo en cada actividad. Los estudiantes necesitan saber qué se espera de ellos para mantenerse motivados.
- La gran mayoría de los estudiantes encuentra más motivadores los trabajos en grupo donde hay que resolver problemas, hacer experimentos o trabajar en proyectos con otros compañeros. La interacción social suele entusiasmarlos y se motivan mutuamente para alcanzar una meta.
- Cuando los alumnos/as están más centrados en alcanzar la finalidad de la tarea, no prestan tanta atención al proceso de aprendizaje que conlleva el desarrollo de la misma pero éste se está produciendo de forma más “inconsciente”. El aprendizaje de la gramática, vocabulario, expresiones...de la lengua extranjera se vuelve más ameno y lúdico al producirse de manera más indirecta, huyendo de las clases tradicionales de memorización de estructuras gramaticales o repetición de vocabulario. Por tanto, una forma de motivar al alumnado es presentar la tarea de tal forma que su atención de centre en alcanzar el objetivo propuesto, pues hasta llegar a él recorren todo un camino en el que se nutren de nuevos aprendizajes.
- Si proponemos actividades en las que el alumno sea capaz de concebir la utilidad de aquello que está estudiando, esto le servirá como impulso para activar tu interés por la materia y se producirá una motivación intrínseca que favorecerá el proceso de aprendizaje. El establecimiento de un un nexo adecuado entre el asunto de la lección y la vida del alumno es siempre una buena técnica motivadora.
- Cuando atribuimos responsabilidades a los alumnos/as, éstos ven los trabajos más como un privilegio que como una carga y sienten que tienen una tarea que llevar a cabo, por lo que intentan trabajar duro para asegurarse de cumplir con las expectativas. Les motivan aquellas actividades en las que tienen una autonomía y que les permiten darse cuenta de su capacidad de sacar adelante la tarea propuesta.
- El material didáctico es un instrumento que influye enormemente en la motivación del alumnado. Se ha comprobado que los alumnos están más motivados durante el proceso de aprendizaje cuando en éste se incluye el uso de las nuevas tecnologías (ordenadores portátiles y pizarra digital principalmente).
- La actitud del profesor es un factor decisivo en la motivación del alumnado. Si un profesor no muestra un interés y motivación por su trabajo, difícilmente conseguiremos lograr estas actitudes en los estudiantes.

## 7. REFERENCIAS

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes. Consultado en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm)
- Carmona, A.B. (2011). Factores afectivos en el aprendizaje de idiomas: La actitud. *Temas para la educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 16. <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/indcontei.aspx?d=6266&s=0&ind=279>
- Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. (Francisco Agudo, trad.). Madrid: Editorial La Muralla (Obra original publicada en 1989).
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGRAW-HILL
- García, P. (2008). “Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas” en I. Ballano (Coord.) I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante, Bilbao, U. Deusto . Pp. 35-42.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Great Britain: Edward Arnold. Consultado en <http://publish.uwo.ca/~gardner/>
- González, P. y Villarrubia, M. (2011). *La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2*”. Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester. Centro Virtual Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2011/07\\_gonzalez\\_villarrubia.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf)
- Hernández Rojas, B. (2004) Sobre la afectividad y la enseñanza de lenguas extranjeras. <http://relinguistica.azc.uam.mx/no001/> (Consulta: 18 de febrero de 2014)



- Martínez, J.D. (2004). *Aprendizaje de una lengua extranjera. Incidencia de los procesos atencionales y motivacionales*. Badajoz: @becedario.
- Mena, T. (2013). Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación. Máster en Español como Lengua Extranjera (IV Edición), Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Muñoz Torres, M. (2009). *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera*. Trabajo Fin de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes – UIMP. *SinoELE*. Consultado en <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf>
- Prada, E. (1991). Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 7, 137-148.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959752>
- Pujante, A.L (1979). *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca; Instituto de Ciencias de la Educación.
- Roncel, V.M. (2008). Autoconcepto, ansiedad y motivación en el aula de idiomas. *Marco ele: Revista de didáctica español lengua extranjera*, 7.  
<http://marcoele.com/autoconcepto-ansiedad-y-motivacion-en-el-aula-de-idiomias/>
- Siles Artés, J. (1990). *Hacia una integración total en la clase de lengua extranjera*. II Congreso, ASELE. Centro Virtual Cervantes.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0291.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0291.pdf)
- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

## **ANEXO I**

## **ANEXO II**