



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA/ MENCIÓN LENGUA
EXTRANJERA**

TRABAJO FIN DE GRADO:

**“La importancia de la motivación en la
enseñanza bilingüe: el profesorado como
elemento clave”**

Curso académico 2021/2022

Presentado por Alicia Movellán Azpeleta para optar al Grado de
Educación Primaria
por la Universidad de Valladolid

Tutelado por Ana Isabel Alario Trigueros

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende profundizar en el papel que juega la motivación dentro del proceso de adquisición de una segunda lengua y más concretamente, en el rol del profesor como principal elemento motivador. La motivación se considera un factor esencial en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Sin embargo, muchos alumnos se sienten desmotivados o carecen de la motivación adecuada durante el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, sus resultados no estarán a la altura de sus capacidades cognitivas y lingüísticas. Ante esta situación, los profesores debemos preguntarnos qué podemos hacer para solventar la falta de motivación e interés en los alumnos. A través de este trabajo, se analizarán las cuestiones anteriores relacionadas con la motivación, su importancia y qué puede hacer el docente para implementarla en su aula.

PALABRAS CLAVE Motivación, Profesorado, Lengua Extranjera, Bilingüismo, AICLE.

ABSTRACT

This Final Project aims to explore into the role of motivation in the process of acquiring a second language and more specifically, into the role of the teacher as the main motivating element. Motivation is considered an essential factor in learning and acquiring a foreign language. However, many learners feel unmotivated or lack adequate motivation during the learning process. Consequently, their results will not match their cognitive and linguistic abilities. Faced with this situation, teachers should ask ourselves what we can do to solve the lack of motivation and interest in students. Through this work, the previous questions related to motivation, its importance and what teachers can do to implement it in the classroom will be analyzed.

KEY WORDS Motivation, Professorship, Foreign Language, Bilingualism, AICLE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
OBJETIVOS	5
COMPETENCIAS	6
JUSTIFICACIÓN	7
PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
1. EL BILINGÜISMO	9
1.1. <i>Conceptualización del término bilingüismo</i>	9
1.2. <i>Tipos de bilingüismo</i>	10
1.3. <i>La educación bilingüe: AICLE/CLIL</i>	11
2. LA MOTIVACIÓN	15
2.1. <i>Conceptualización del término motivación</i>	15
2.2. <i>Tipos de motivación</i>	16
3. LA RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y BILINGÜISMO	18
3.1. <i>La función de la motivación en la adquisición de segundas lenguas</i>	18
3.2. <i>El rol del profesorado como principal elemento motivador</i>	20
3.2.1. <i>El clima dentro del aula</i>	21
3.2.2. <i>El diseño de tareas y actividades de aprendizaje</i>	23
3.2.3. <i>La elección de metodologías y técnicas</i>	25
PARTE II. MARCO METODOLÓGICO	28
1. CONTEXTO	28
2. PROPUESTA DIDÁCTICA	29
2.1. <i>Objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación</i>	29
2.2. <i>Metodología</i>	31
2.3. <i>Actividades</i>	32
PARTE III. CONCLUSIONES	36
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
ANEXO	46

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, nos encontramos envueltos en un contexto de globalización que supone el acercamiento entre distintos países del mundo. Ante este panorama social, el dominio de un segundo idioma permite abrir fronteras entre las diversas naciones en contextos laborales, sociales, económicos y/o académicos. Por consiguiente, se considera que ser bilingüe permite cumplir con las exigencias que supone vivir en el mundo contemporáneo.

Por este motivo, en los últimos años se han implantado en toda Europa programas bilingües basados en el enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Esta metodología en España se conoce con el nombre de AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*). Este enfoque educativo hace uso de la lengua extranjera para impartir los contenidos del curriculum a la vez que se adquiere la propia lengua.

En AICLE, para facilitar el aprendizaje y la adquisición de la lengua, será necesario tener en cuenta no solo aspectos cognitivos, culturales, comunicativos o lingüísticos, sino también factores actitudinales y motivacionales. Muchos autores expertos en el campo defienden la importancia de la motivación como factor esencial para alcanzar el éxito en la adquisición de una segunda lengua.

Sin embargo, a la hora de llevar esta teoría a la práctica, son pocos los docentes que emplean su tiempo en crear estrategias para motivar a sus alumnos o prefieren invertirlo en trabajar otros aspectos considerados más relevantes. Pero, ¿no es a caso la motivación esencial para el aprendizaje? Y siendo así, ¿no debería gozar de un papel más importante?

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende reflexionar sobre la importancia del factor motivacional en el proceso de enseñanza- aprendizaje bilingüe y como el profesor tiene la capacidad de generar el interés por el aprendizaje de lenguas en sus estudiantes mediante la aplicación de una serie de pautas, técnicas, estrategias y metodologías que se analizarán con detenimiento.

OBJETIVOS

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como principal objetivo reflexionar sobre la importancia del factor motivacional en la adquisición de la lengua extranjera y proponer una serie de medidas, actitudes, técnicas, estrategias y metodologías que puede implementar el profesor para trabajar la motivación en el aula.

Este objetivo se puede concretar en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los principios y aspectos metodológicos más relevantes en los que se basa CLIL/AICLE.
- Identificar los tipos de motivación más relevantes en la adquisición de una segunda lengua.
- Reflexionar sobre la importancia de la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Analizar el papel del docente como principal fuente de motivación en el aula bilingüe.
- Proponer y diseñar una serie de actividades, metodologías y técnicas que fomenten el interés de los alumnos por el aprendizaje de lenguas.

COMPETENCIAS

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende cumplir las siguientes competencias, recogidas en el Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid:

- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
- 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.

JUSTIFICACIÓN

Mi interés por el factor motivacional en el aprendizaje de una lengua extranjera surge cursando los dos últimos años del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Valladolid. Durante los cuatro años que dura este grado, se ha mencionado en múltiples ocasiones el término motivación. En cambio, ha sido en los dos últimos años, cursando la Mención en la Lengua Extranjera: Inglés, cuando el término motivación llamó especialmente mi atención.

De este modo, tienen relación y han inspirado de una forma u otra este trabajo asignaturas como “Didáctica de la lengua extranjera: Inglés”, “Fundamentos del aprendizaje bilingüe” y “Metodología de la lengua extranjera”. A través de las asignaturas relacionadas con la didáctica, conocí a Krashen y a su teoría del filtro afectivo (1983), que defiende que las emociones de los alumnos afectan al proceso de enseñanza aprendizaje, de forma que será necesario promover estrategias que fomenten el aumento de la motivación y la disminución de la ansiedad.

Más adelante, descubrí el enfoque metodológico CLIL que defendía el uso de metodologías activas para implementar la motivación por el aprendizaje de lenguas. Por último, en la asignatura de “Metodología de la lengua extranjera” pudimos llevar a la práctica todas estas técnica y metodologías, comprobando su eficacia.

Además, tras realizar mi periodo de prácticas en un centro bilingüe, he podido comprobar que no son pocos los docentes que olvidan implementar estrategias motivacionales en el aula y utilizan metodologías orientadas al método tradicional, favoreciendo así el desinterés por el aprendizaje.

Sin embargo, como bien afirman los autores Rodríguez, Ramírez & Fernández (2017), la falta de motivación del alumnado es uno de los principales inconvenientes a la hora de alcanzar un aprendizaje óptimo. Por este motivo, el profesorado, como único encargado de la toma de decisiones en el aula, debe conocer la importancia de motivar y ser capaz de desarrollar una serie de pautas, técnicas, metodologías y actividades indispensables para lograr dicho objetivo.

En definitiva, la información que encontrarán en el presente Trabajo de Fin de Grado pretende reflexionar sobre la importancia de implementar la motivación en nuestros estudiantes de lengua extranjera y analizar las distintas estrategias y técnicas que deberá seguir el docente para lograrlo. De esta forma, quizá se logre concienciar al profesorado sobre el papel principal, y no secundario, que juega la motivación en la adquisición de una segunda lengua.

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. EL BILINGÜISMO

1.1. Conceptualización del término bilingüismo

El mundo en el que vivimos en la actualidad es un mundo globalizado, es decir, interconectado en los ámbitos económico, político, social y tecnológico. Para que esta conexión entre naciones sea posible, es necesaria la existencia del bilingüismo. Es difícil establecer una única definición de este término, pues son muchos los autores que han tratado de delimitar su significado.

Existe un número considerable de autores que consideran bilingüe exclusivamente a aquellos individuos que dominan perfectamente dos idiomas. Dentro de esta postura, Bloomfield (1933) definió el término como “el control nativo de dos lenguas” (Citado en Alarcón Neve).

Sin embargo, otros autores consideran bilingüe al individuo que utiliza dos lenguas para comunicarse, independientemente del grado de adquisición de las mismas. David Crystal (1987: 362) comenta al respecto: “People who have ‘perfect’ fluency in two language do exist, but they are the exception, not the rule” (Citado en Alarcón Neve). Igualmente, existe una condición común en ambas vías: uso de dos lenguas diariamente o de forma frecuente y continuada.

Algunos autores han tratado de dar una definición de este término mediando entre ambas teorías. Titone nos plantea la siguiente:

El bilingüismo consiste en la facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propias de la misma sin parafrasear la lengua nativa. La persona bilingüe posee la facultad de saber expresarse en cualquiera de las dos lenguas sin dificultad cada vez que surge la ocasión. (Titone, 1976: 13)

A modo de conclusión, podemos afirmar que, aunque no contamos con una definición exacta, el bilingüismo hace referencia a la capacidad que posee un individuo y que le permite manejar dos lenguas de forma natural en cualquier momento de su vida cuando la situación lo requiera.

1.2. Tipos de bilingüismo

Dependiendo de la edad, del orden de adquisición de la lengua, del uso por parte del bilingüe de las mismas y el contexto social en el que tiene lugar dicha adquisición, entre otros muchos factores, nos encontramos diferentes tipologías de bilingüismo.

Por ejemplo, en función de la edad y el orden de adquisición de la segunda lengua encontramos la siguiente clasificación (Signoret Dorcasberro, p.1):

- Bilingüismo temprano y simultáneo: se desarrolla en los primeros años de la infancia y la lengua extranjera se adquiere a la par que la lengua materna.
- Bilingüismo tardío (McLaughlin, 1984) y sucesivo (Sánchez- Casas,1999): en este caso, el bilingüismo se adquiere al terminar la adolescencia y la lengua materna se adquiere antes que la lengua extranjera que aparecerá mucho después.

En función del uso que el bilingüe les da a las dos lenguas encontramos otros dos tipos de bilingüismo (Grosjean, 1982)

- Bilingüismo activo: cuando ambos idiomas se utilizan en el día a día.
- Bilingüismo dormido: en esta ocasión, el bilingüe maneja ambas lenguas pero por determinadas circunstancias ya no utiliza alguna de ellas.

Otra clasificación de bilingüismo es la que propone Weinreich (1953) en función de la estructura psico y neurolingüística que el bilingüe desarrolla:

- Bilingüismo coordinado: el bilingüe desarrolla un sistema lingüístico diferente para cada lengua. Dos significantes y dos significados.
- Bilingüismo compuesto: un único significado para dos significantes. El hablante precisa de ambas lenguas para llevar a cabo el acto de comunicación.
- Bilingüismo subordinado: en este caso la lengua materna se ha afianzado pero la lengua extranjera todavía esta en proceso de desarrollo. El hablante “necesita” de su lengua materna para acceder al sistema léxico de la segunda lengua.

Alarcón (2002), haciendo referencia al bilingüismo en la niñez, distingue dos términos:

- Bilingüismo simultáneo: en este caso el niño desarrolla dos lenguas desde el primer entorno que conoce. Esta situación se da cuando los progenitores tienen distinta lengua materna o bien porque el idioma que se utiliza dentro del hogar no es el mismo que el utilizado en sociedad. El idioma se adquiere de manera informal e involuntaria.
- Bilingüismo consecutivo: el niño ya ha adquirido previamente su lengua materna dentro de un contexto natural y comienza desde los primeros años a adquirir una segunda lengua. El idioma se adquiere de manera formal y voluntaria. Este suele ser el resultado de un programa bilingüe.

1.3. La educación bilingüe: AICLE/CLIL

La educación bilingüe es el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en una parte del currículum escolar o en todas (Cohen, 1975 – citado en Arnau, p. 157). Cuando nos referimos a educación bilingüe, quedan suprimidos todos aquellos programas de enseñanza que únicamente imparten una lengua como asignatura y no utilizan dicha lengua como el medio de enseñanza de ciertos contenidos del currículum (Arnau, p. 157).

En Europa, la educación bilingüe se ha desarrollado mayoritariamente en torno a los principios metodológicos de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas

Extranjeras) o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Nieto Moreno De Diezmas y Cordero, 2018). Esta es una modalidad de aprendizaje que une aspectos lingüísticos y áreas de conocimiento (Cendoya, p.2). Sus dos objetivos principales son, por un lado, la asimilación de los contenidos del curriculum por parte del alumno, y por otro lado, la adquisición de una segunda lengua (Cendoya, p.2). No hay un objetivo que sea superior al otro, sino que ambos son cruciales en el método AICLE (Cendoya, p.2).

En el 2010, Coyle, Hood y Marsh publicaron el “*Cambridge University Press book CLIL*”, el cual nos proporciona la siguiente definición:

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) es un enfoque educativo dual en el que se utiliza una lengua adicional para el aprendizaje y la enseñanza tanto de contenidos como de lenguas. (p.1)

AICLE se fundamenta en el desarrollo del lenguaje de manera natural y rechaza el aprendizaje forzoso de esta (Cendoya, p.2). Para su desarrollo, se presentan situaciones cotidianas y familiares para el alumno, de forma que este adquiere el idioma de manera innata (Cendoya, p.2). En AICLE se pretende que el alumno desarrolle su segunda lengua imitando los pasos que siguió al adquirir su lengua materna (Cendoya, p.2). Este objetivo se fundamenta en la hipótesis sobre la adquisición-aprendizaje de la segunda lengua desarrolladas por Krashen (1981), cuyos principios desarrollo a continuación:

De acuerdo con esta hipótesis, existen dos procesos separados para el desarrollo de la segunda lengua: adquisición y aprendizaje. La adquisición es mucho más eficaz a la hora de desarrollar la competencia comunicativa, puesto que es la responsable de nuestra fluidez en la segunda lengua. El proceso de adquisición requiere que los hablantes lleven a cabo una conversación natural, en la cual la forma de sus locuciones pasa a un segundo plano y su principal preocupación es el mensaje que están transmitiendo y comprendiendo. En este proceso el lenguaje se adquiere de forma inconsciente.

En contraste con lo anterior, el aprendizaje de la segunda lengua se basa en la corrección de errores y en la explicación de reglas explícitas (Krashen y Seliger, 1975). De esta

manera, el alumno alcanza un conocimiento formal de la lengua y lo hace de forma consciente.

Basándose en las teorías de Brown (1973) y las de Dulay y Burt (1974), Krashen (1981) formula un orden en la adquisición de morfemas gramaticales. Este orden natural consiste en que ciertas estructuras gramaticales se adquieren antes y otros morfemas se adquieren tiempo después.

Además, Krashen plantea la hipótesis del monitor. Según esta, la corrección gramatical no es el principal centro de atención en el desarrollo de una conversación, sino que el aprendizaje consciente tiene el papel de monitor. Utilizamos este monitor para hacer correcciones antes de hablar o escribir, o también después de hablar o escribir (autocorrección).

Por último, cabe destacar su hipótesis sobre el papel del “afecto”, es decir, el efecto que la personalidad, la motivación, la confianza en uno mismo y otras variables afectivas se interrelacionan con la adquisición de una segunda lengua. Entre ellas, destacan la ansiedad y la motivación. La baja ansiedad y la alta motivación favorecen al desarrollo de una segunda lengua.

AICLE se fundamenta en dichos conceptos y los tiene en cuenta a la hora de planificar la puesta en práctica dentro del aula. Se centra especialmente en el desarrollo de la expresión y comprensión oral, planteando situaciones reales de comunicación en las que los estudiantes intercambian mensajes con significado (Cendoya, p.2). Además, utiliza una metodología activa donde el alumno interpreta un papel protagonista (López, p.3), el trabajo cooperativo forma parte del día a día y se producen en el aula reiteradas interacciones.

Por parte del profesorado, implica el uso de un “input”, tal y como planteó Krashen & Terrel en su libro “Natural approach”, comprensible además de diversas estrategias comunicativas (mímica, dibujos, videos...). El maestro deberá adoptar un papel secundario en el proceso de enseñanza aprendizaje y motivar al alumno para que utilice

la segunda lengua como el medio para comunicar mensajes con significado y adquirir conocimiento.

Prosiguiendo con la metodología AICLE, esta se basa en 4 ejes principales, es decir las 4Cs (contenido, cultura, comunicación y cognición) desarrolladas por Coyle en 1990. A continuación, procederemos a desarrollar en mayor profundidad los conceptos tratados:

- Contenido: es el sujeto de estudio o el tema. Puede formar parte de una disciplina curricular como geografía, historia o ciencias naturales, o bien puede ser extraído de otros enfoques alternativos ajenos al curriculum y tratar temas como la ciudadanía, el desarrollo comunitario o la sostenibilidad.
- Cognición: el objetivo fundamental es que los alumnos sean capaces de crear su propio conocimiento. Las tareas AICLE pretenden proponer desafíos a sus estudiantes, de forma que estos desarrollen habilidades de pensamiento superior y resolución de problemas. Para entender mejor la planificación de tareas para el desarrollo cognitivo, es indispensable la Taxonomía de Bloom, que puede entenderse como un marco teórico que establece las habilidades y conocimientos que el estudiante debe haber alcanzado tras el proceso de enseñanza- aprendizaje (Cahuana).
- Comunicación: el lenguaje es el medio que se utiliza para la construcción de conocimientos, utilizado con fines metacognitivos y comunicativos. En AICLE la lengua es tanto el medio como el mensaje, es una herramienta de aprendizaje y a su vez, una herramienta de comunicación.
- Cultura: los patrones culturales, las costumbres y las formas de vida se expresan a través del idioma. En AICLE, cuando adquirimos una segunda lengua nos acercamos también a su cultura. A través del uso de materiales auténticos y de diferentes estrategias, los alumnos de AICLE son más abiertos y tolerantes con las diferencias entre culturas, así como de su condición de ciudadanos y el conocimiento de la cultura científica.

Por consiguiente, la metodología AICLE se centra en aquellos enfoques pedagógicos que favorecen la comunicación, el trabajo colaborativo y la interacción dentro del aula. En AICLE, se promueve el uso de actividades atractivas e interesantes que motiven al alumnado, de forma que su actitud a la hora de adquirir la lengua extranjera sea favorable y eficiente. Es por ello que el desarrollo de estrategias para la conservación, el resguardo y la incentivación de la motivación es de vital importancia en esta novedosa e innovadora metodología (Gardner, 1985).

2. LA MOTIVACIÓN

2.1. Conceptualización del término motivación

En la actualidad, no existe una única definición del término motivación, sino que contamos con diferentes teorías y definiciones de parte de varios autores.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra motivación proviene del latín *motivus*, que significa “relacionado con el movimiento”. Por lo tanto, podemos definir el término como “aquello que mueve o tiene eficacia para mover; en ese sentido, es el motor de la conducta humana” (Carrillo et al., 2009, p. 2).

Para De Beni (2000), la motivación es una configuración organizada de experiencias subjetivas que permite explicar el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia de un comportamiento dirigido a lograr un propósito.

Abraham Maslow (1956) formula la *Jerarquía de las necesidades humanas*, en la cual entiende motivación como el impulso que tienen los seres humanos de satisfacer necesidades. El interés por llevar a cabo una determinada actividad surge del deseo de satisfacer una necesidad. Esa necesidad es la que impulsa a una persona a realizar la acción. Maslow crea una clasificación de dichas necesidades en forma de pirámide: fisiológicas, de seguridad, de pertenencia, de estigma y autorregulación.

En consecuencia, la motivación es una condición interna del individuo respaldada por determinadas creencias y necesidades que producen en él actitudes favorables hacia el cumplimiento de un objetivo.

Como sostiene Serra (2008), “La motivación despierta, inicia, mantiene, fortalece o debilita la intensidad del comportamiento y pone fin al mismo, una vez lograda la meta que el sujeto persigue.” (Llanga Vargas et al., 2019)

La motivación moviliza al ser humano y conduce su comportamiento (Llanga Vargas et al., 2019). Es por lo que se considera una de las perspectivas más importantes en la conducta humana. Es un aspecto de gran importancia en muchos ámbitos de la vida, entre los que destaca el que a nosotros concierne, el ámbito educativo.

2.2. Tipos de motivación

Dentro del concepto de motivación podemos encontrar distintos tipos de motivación según distintos autores:

- Motivación intrínseca y extrínseca

De acuerdo con Deci y Ryan (1985,2000), la motivación intrínseca se identifica con el placer derivado de la realización de determinadas actividades, no siendo necesarias ni recompensas externas ni control ambiental para llevarlas a cabo (Chica y Nieto, p.627).

Según Reeve (1994), la motivación intrínseca esta basada en factores internos como autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo, que emerge de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que promueven la conducta sin que haya recompensas extrínsecas (Domínguez Alonso y R. Pino-Juste, 2016, p.3).

Por lo tanto, se puede decir que la motivación intrínseca tiene lugar cuando el deseo de llevar a cabo una determinada acción es suscitado por el placer que le produce la acción en sí misma, sin el requisito de tener que recibir una gratificación externa.

Por el contrario, una persona se encuentra motivada de manera extrínseca a la hora de llevar a cabo una acción determinada cuando la consecuencia de realizar dicha acción supone la obtención de un beneficio (Domínguez Alonso y R. Pino-Juste, 2016, p.3). Se define como aquella motivación externa al individuo que le conduce al cumplimiento de una tarea.

Según Lepper (1998), un sujeto extrínsecamente motivado tiende a realizar trabajos y problemas de menor dificultad, empleando un esfuerzo mínimo para alcanzar el máximo reconocimiento posible. Por el contrario, una persona intrínsecamente motivada “asume la responsabilidad de un trabajo o tarea por su propio interés, por el gusto que le proporciona, por la satisfacción que encuentra al realizarlo porque está orientado a un objetivo (en este caso de aprendizaje) bien definido y congruente con sus propias expectativas” (Anaya- Durand y Anaya- Huertas, 2010, p.4)

- Orientación integradora e instrumental

Por otro lado, Gardner desarrolló, dentro del campo de la motivación, dos orientaciones: integradora e instrumental.

En cuanto a la motivación integradora, Gardner (1985) mantiene que este concepto se refiere a aquellos individuos que pretenden adquirir un segundo idioma con el objetivo de interactuar con los nativos de dicha lengua o para acercarse a la comunidad que estos conforman. Los sujetos que presentan este tipo de motivación muestran una afinidad e interés personal hacia el grupo de la lengua extranjera, su deseo es familiarizarse con ella o incluso formar parte de la misma.

Esta orientación choca con la postura instrumental, cuyo objetivo a la hora de adquirir una segunda lengua se basa en un fin más práctico. Según Lambert (1974), el interés de estos individuos se basa en un objetivo más utilitario y centrado en las ventajas que supone el dominio de un idioma extranjero.

Gardner y Lambert defienden que los estudiantes que mantienen una orientación integradora tienen cierta ventaja en la adquisición de una segunda lengua frente a aquellos

que persiguen una orientación instrumental. Por tanto, la orientación integradora es considerada un factor determinante en el aprendizaje de lenguas.

3. LA RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y BILINGÜISMO

3.1. La función de la motivación en la adquisición de segundas lenguas

En este apartado, teniendo en cuenta los conceptos de bilingüismo y motivación, estableceremos una relación entre la motivación y la adquisición de una segunda lengua. La motivación es considerada por investigadores y profesores uno de los factores que determinan el éxito o fracaso en el proceso de adquisición de un idioma extranjero.

Según plantea Krashen (1981), a la hora de desarrollar la capacidad comunicativa en una lengua extranjera, de nada sirve tener ciertas aptitudes en el idioma si estas no se correlacionan con factores actitudinales y motivacionales:

“If the direct relationship between acquisition and attitudinal factors does exists, and if our major goal in language teaching is the development of communicative abilities, we must conclude that attitudinal factors and motivational factors are more important than aptitude” (p.5)

Según Dörnyei (1998), la motivación proporciona el impulso esencial para iniciar el aprendizaje de la segunda lengua y una vez más avanzado el proceso de aprendizaje, la fuerza para continuar en ese camino. Sin una adecuada motivación, ni siquiera aquellos estudiantes capacitados y dotados para aprender un idioma alcanzarán el logro de dominar una lengua extranjera.

La falta de motivación no puede solventarse con ningún otro tipo de recurso. Como Porter Ladousse (1982) señala “Neither of the approaches described above (...) offers much hope of salvation to the learner who is not motivated or who has got the wrong type of motivation” (citado en Espinosa, p.3)

La motivación en el aprendizaje de idiomas supone ciertas diferencias con respecto de la motivación en el aprendizaje en general. Esto se debe al carácter multifacético que posee

el lenguaje, ya que “El lenguaje es al mismo tiempo: un sistema de códigos de comunicación, una parte integral de la identidad del individuo y el más importante canal de organización social” (Dörnyei, 1998 – citado en Alarcón, 2005, p. 44). Por este motivo, la motivación en la enseñanza de idiomas debe tener en cuenta los factores propios del aprendizaje en general y además, reunir elementos característicos de la cultura meta, así como desarrollar en sus estudiantes una especie de enlace con la misma (Alarcón, 2005, p.44)

Para Gardner (1985), la motivación de aprender una segunda lengua es una combinación entre el esfuerzo aplicado, el deseo de alcanzar el aprendizaje y tener una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje.

Según los autores Crookes y Schmidt (1991), la motivación en el aprendizaje de idiomas esta formada por características internas y externas:

- ◆ Características internas.
 - Deseo de estudiar la lengua extranjera.
 - Firme creencia de que sus necesidades personales se pueden satisfacer adquiriendo la nueva lengua.
 - Expectativas de éxito o fracaso.
 - Fruto del aprendizaje.
- ◆ Características externas (conducta del alumno).
 - Participa, colabora y presta atención porque le interesa su aprendizaje.
 - No se rinde ante los obstáculos que puedan surgir.
 - Se conserva altamente activo durante todo el proceso.

Con el objetivo de que los estudiantes desarrollen dichas características y en consecuencia la capacidad comunicativa en la lengua meta, es indispensable que se trabaje la motivación en la enseñanza de lenguas. Esta se debe implementar a modo de estrategias, técnicas, actividades y metodologías motivadoras que comiencen dentro del aula pero se mantengan fuera de esta.

3.2. El rol del profesorado como principal elemento motivador

Para fomentar la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas es esencial la figura del profesor. Según Bacete (1997), el profesor es la persona más influyente dentro del aula, por tanto el alumnado valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Por consiguiente, el docente se convierte en la persona responsable de asegurar la presencia constante de motivación en sus alumnos.

Como docentes, nuestra labor es transmitir una sensación de seguridad a nuestros estudiantes y a su vez, ser empáticos, teniendo en cuenta en cada decisión las emociones y sentimientos de estos. Así, se sentirán comprendidos y reconocidos (B. M. Romero, p.4). En consecuencia, la función del docente como motivador es crucial si se pretende apoyar la autonomía del alumno (B. M. Romero, p.4).

Para que un maestro sea capaz de motivar a sus alumnos con éxito, juegan un papel importante los rasgos de su personalidad como docente. La personalidad del profesor tiene siempre algún tipo de repercusión emocional en el proceso de enseñanza y en el ambiente que se crea en el aula (Agudo, 2011, p.5). En este sentido, el autor Madrid defiende lo siguiente:

“En estos procesos interactivos que tienen lugar en el aula, entran en juego y se ponen a prueba todas las características personales del profesor. Su forma de ser y de actuar ejerce una acción específica sobre el alumnado y genera unas reacciones y comportamientos que condicionan la calidad de los procesos de E/A LE y los resultados finales del aprendizaje” (2004:7)

Un profesor con la capacidad de motivar es aquel que siente verdadera vocación por la enseñanza, le ilusiona su trabajo y se esfuerza en mejorar la calidad de su enseñanza, así como la relación con sus estudiantes. Debe entender que el alumno es un individuo con emociones, sentimientos, destrezas y dificultades (Muñoz,2004) que necesita de su apoyo como acompañante y referente en su proceso personal de educación.

Vaello (2011), afirma que enseñar no consiste únicamente en transmitir conocimientos sino también en contagiar ganas de aprender. También, destaca que para que el docente pueda contagiar dichas ganas de aprender es importante que el maestro esté motivado, esto implica que deseé desempeñar la función de guía en el proceso de aprendizaje y haga lo que esté en su mano por hacerlo lo mejor posible.

Del mismo modo, el docente motivador cree en las capacidades de sus alumnos y se lo demuestra constantemente, reforzando su autoconfianza y autoestima como estudiantes de idiomas (Muñoz, 2004, p.6). También, es capaz de crear un entorno de aprendizaje reconfortante que permita a los alumnos expresarse en la segunda lengua sin miedo a ser juzgados y donde se fomente el deseo por aprender (García Bacete y Doménech Betoret, 1997, p.15).

Además, el docente es el único responsable de dirigir y organizar el proceso de enseñanza y en consecuencia, de elegir aquellas estrategias, actividades, metodologías y técnicas que generen motivación por el aprendizaje de una segunda lengua en sus estudiantes.

3.2.1. El clima dentro del aula

Como bien afirman Williams y Burden (1997), un buen profesor de idiomas debe aceptar que la motivación va mucho más allá de facilitar actividades interesantes o tratar de amenizar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Asimismo, crear un “clima afectivo, estimulante y de respeto” (García, 1993) es vital para que los estudiantes se sientan motivados al adquirir un idioma. Como mencioné en el apartado anterior, el docente debe crear un ambiente cordial y confortable que de pie a

que los estudiantes se comuniquen en la lengua extranjera con comodidad y a su vez, estimule su interés por el aprendizaje.

El aprendizaje de segundas lenguas requiere que los estudiantes traten de expresarse delante de sus compañeros en un idioma extranjero que todavía no dominan y carecen de fluidez. Por consiguiente, los alumnos se sentirán vulnerables y posiblemente algunos de ellos sufran ansiedad si la comunicación no tiene lugar en un entorno seguro (Espinosa, p. 6). Asimismo, Krashen & Terrel (1983) señalan que estos sentimientos y emociones negativas que experimenta el alumno actúan como una barrera que impide la adquisición de nuevos conocimientos.

Por este motivo, se considera esencial que el profesor promueva la autoestima y confianza de sus alumnos, crea en sus capacidades y se lo recuerde frecuentemente, fomente la tolerancia y el margen y beneficio de cometer errores (su expresión no tiene que ser impecable), reduzca la competitividad y ayude a los alumnos a alcanzar las metas propuestas (García Bacete y Doménech Betoret, 1997). De esta forma, la barrera anteriormente mencionada desaparece, permitiendo al estudiante adquirir todo tipo de conocimientos nuevos en la lengua meta.

También, es importante a fin de mejorar el clima en el aula que el docente conecte con sus estudiantes de forma empática. Esto puede lograrse a través de varias pautas o técnicas como valorar su esfuerzo, celebrar sus logros, dirigirse a ellos por su nombre, proporcionar atención individualizada o fomentar la risa y el humor, entre otras (Casal, p.12).

El tiempo dedicado a promover este entorno de respeto y confianza entre el docente y los alumnos será muy bien empleado y uno de los factores que más influirá en el campo motivacional de los alumnos.

3.2.2. El diseño de tareas y actividades de aprendizaje

Las características propias de la tarea o actividad, la forma de presentarla por el profesor ante los alumnos y las estrategias metodológicas propuestas para su ejecución influyen de forma directa en las actitudes y motivación del estudiante.

Para promover el aumento de la motivación intrínseca en la adquisición de la lengua extranjera, resultará más eficaz aplicar actividades creativas y dedicadas a aprender nuevos conceptos. Según Alarcón (2005), aquellas tareas que se presenten a los estudiantes como excitantes y sorprendentes retos favorecerán a incrementar su motivación y visión positiva de la lengua extranjera.

En ese sentido, Williams y Burden (1997) mantienen que un estudiante estará más motivado para realizar una tarea y llevarla a cabo con éxito en función del valor y la utilidad que le vea a dicha tarea ese mismo estudiante. En efecto, el contenido de la tarea a realizar debe ser lo suficientemente relevante para el alumno, de forma que la encuentre beneficiosa y útil para su aprendizaje. Para conseguirlo, el docente deberá descubrir los conocimientos previos del alumno, sus intereses, su realidad fuera y dentro del espacio escolar y sus valores. Con esta información, se podrá adaptar el contenido de las actividades a fin de dotarlas de mayor relevancia para el estudiante (Alarcón, 2005, p.31).

Para captar su interés, es indispensable avivar su curiosidad, considerada por Hunt (1961) como una de las principales variables motivadoras. Por lo tanto, las actividades o tareas deben suponer un desafío a las ideas previas del estudiante. No obstante, se debe mantener un equilibrio, de forma que el nivel de complejidad de la tarea no sobrepase el nivel de conocimientos del alumno en la lengua extranjera (Casal, p.10). En ese caso, conseguiríamos el efecto contrario: la desmotivación.

Otro factor a tener en cuenta es que las actividades que se implementen en el aula generen una actitud positiva hacia el idioma y la cultura extranjeras. Según Brown (1973, 1987), en el aprendizaje de idiomas, las actitudes que se tengan hacia la segunda lengua y su cultura son esenciales para motivar al alumno durante el proceso. En otras palabras, las tareas o actividades deberán favorecer una visión positiva de ambas a través de la

reflexión, el contacto con aspectos culturales, la búsqueda de similitudes y la aceptación de diferencias (Alarcón, 2005, p.100)

Presentar las tareas o actividades de manera atractiva o divertida es parte del proceso motivacional. Así lo afirman varios autores expertos en el campo de la motivación en la enseñanza de idiomas como son Alonso Tapia (1991), Williams y Burden (1997) y Dörnyei (2001).

Asimismo, es importante a la hora de presentar la actividad fomentar en el estudiante expectativas de finalizar la tarea con éxito. Si el alumno cree en su capacidad y posibilidad de éxito, estará notablemente más motivado para desempeñar dicha tarea (Alarcón, 2005, p.101). Para generar dichas expectativas, Dörnyei (2001) propone “proporcionar la suficiente preparación (preactividades), dejar claro el criterio de éxito, establecer un modelo de éxito y considerar y estudiar posibles obstáculos en el aprendizaje”.

Para terminar, me gustaría añadir una lista de preguntas que puede plantearse el docente para conocer si la actividad o tarea de aprendizaje desarrolla la motivación en sus alumnos (Brown, 1994- citado en Alarcón, 2005):

1. ¿La actividad hace referencia al verdadero interés de sus estudiantes? ¿Es relevante para sus vidas?
2. ¿Presenta la actividad de una manera positiva y entusiasta?
3. ¿Los estudiantes son conscientes del propósito de la actividad?
4. ¿Tienen los alumnos alguna oportunidad de:
 - a. ¿elegir ciertos aspectos de la actividad?
 - b. ¿determinar hasta que punto van a completar las metas de la actividad?
5. ¿La actividad anima a los estudiantes a descubrir por sí mismos algunos principios y reglas, mejor que ser simplemente expuesto?
6. ¿Anima a los estudiantes al desarrollo o uso efectivo de estrategias de aprendizaje y comunicación?
7. ¿Contribuye a la autonomía del alumno (sobre todo de usted)?
8. ¿Propicia la negociación con otros estudiantes en el aula? ¿Es verdaderamente interactiva?

9. ¿Propone un desafío razonable?
10. ¿Reciben los estudiantes la retroalimentación suficiente de su actuación (de cada uno y de usted)? (p.51-52)

3.2.3. La elección de metodologías y técnicas

Existen una serie de metodologías y técnicas cuya aplicación en el proceso de aprendizaje por parte del docente, influye positivamente en la motivación de el alumnado. En este apartado desarrollaré una de las principales metodologías para implementar la motivación en la lengua extranjera y sus correspondientes técnicas:

- ◆ Metodología de la enseñanza basada en tareas (*Task- Based Language Teaching Approach*)

Este es un enfoque metodológico por el cual los alumnos realizarán tareas comunicativas en lugar de ejercicios mecánicos que impiden el desarrollo de destrezas como la creatividad, el pensamiento crítico o la toma de decisiones (Córdoba Cubillo y Navas Brenes, 2011). Asimismo, Willis (1996) define el término “tarea” como aquella actividad en la que el alumno hace uso de la lengua extranjera con una intención comunicativa para alcanzar un resultado óptimo. Dichas tareas deberán tener un grado de dificultad e interés adecuado al alumnado. Además, las tareas deberán promover una comunicación real, en la cual los participantes no centren su atención en la forma sino en el significado que intercambian (Córdoba Cubillo y Navas Brenes, 2011).

Según Willis (1998), este método de enseñanza anima a los estudiantes a experimentar e intentar comunicarse en la segunda lengua sin miedo a equivocarse o a ser juzgados. Además, les permitirá tomar el control de su propio aprendizaje. Los estudiantes no son conscientes de que están adquiriendo la lengua meta porque se encuentran inmersos y motivados por la tarea que están realizando.

Por otro lado, Candlin y Murphy (1987) sugieren que adquirir un idioma a través del aprendizaje basado en tareas permite al alumno dar diversas soluciones durante las actividades dependiendo de su nivel adquisitivo en la lengua meta. Este pequeño detalle

puede generar una actitud positiva en el alumnado, pues las tareas propuestas podrán ser realizadas por cualquier estudiante, independientemente de sus habilidades lingüísticas (Espinosa, p. 9).

Willis (1998) propone tres etapas básicas para aplicar esta metodología en el aula:

- *Pre-task*: es una actividad previa a la tarea donde el profesor prepara el tema con los estudiantes y destaca palabras y frases clave de la tarea.
- *Task-cycle*: es el desarrollo de la tarea donde los alumnos trabajan de forma grupal o en parejas y el profesor tiene un papel de guía durante el proceso.
- *Language focus stage*: tras finalizar la tarea el profesor analiza junto con sus alumnos los aspectos del lenguaje utilizado y los resultados de la tarea.

En sintonía con esta metodología, se recomienda utilizar técnicas como las siguientes para diseñar las tareas:

- Gamificación

Esta técnica de aprendizaje consiste en aplicar la mecánica del juego en el contexto educativo a fin de obtener resultados más satisfactorios en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Molina- García et al., 2021, p. 6). Según mantienen Deterding & Otros (2011), “una nueva forma de incorporar los juegos en el aula es la idea de la “gamificación”, término que proviene del inglés “gamification”, y que consiste en el empleo de mecánicas de juego en entornos que no son de juego”.

Asimismo, esta técnica puede aplicarse en cualquier materia del ámbito de la enseñanza pero, como bien afirma Chaves (2019), dispone de una serie de pautas y elementos que la convierten en una herramienta ideal para promover el aprendizaje de la lengua extranjera de forma motivadora y satisfactoria.

En suma, a la hora de utilizar esta técnica es importante que el docente plantee dinámicas motivadoras que pueden incluir retos, recompensas, trabajo en equipos, sistema de puntos, avatares o logros.

- Trabajo colaborativo

Esta técnica de aprendizaje fomenta la interacción entre los alumnos para cumplir un objetivo común, valiéndose de las destrezas y habilidades individuales de forma colectiva. Como bien afirma Millis (2010), “trabajar cooperativamente permite la negociación del significado, el intercambio de ideas u opiniones para la toma de decisiones o bien la adquisición de destrezas orales y sociales” (Torres-Cajas y Yépez Oviedo, p.3).

Es preciso recalcar que la clave del trabajo colaborativo es la interacción entre los alumnos, dicha interacción será guiada y diseñada por un maestro (Romero- Guarquila et al., 2020, p. 5). De este modo, Rodríguez, Ramírez & Fernández (2017) sostienen que “el aprendizaje colaborativo, es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo”.

Según Ramírez y Rojas (2014), el aprendizaje colaborativo es capaz de crear espacios interactivos e innovadores que además, otorgan un papel activo al alumno dentro del proceso de aprendizaje, dándole un papel protagonista. El resultado final es establecer un ambiente educativo idóneo para el desarrollo de factores actitudinales y motivacionales en el alumnado.

PARTE II. MARCO METODOLÓGICO

1. CONTEXTO

El CEIP Miguel Delibes es un centro educativo de línea tres que imparte Educación Infantil y Primaria, situado en el barrio de la Victoria, entre el Canal de Castilla y la carretera de Burgos.

El barrio de la Victoria es una zona habitada por familias jóvenes con uno o dos hijos y con un nivel cultural y económico medio. En la mayoría de los casos, trabajan tanto el padre como la madre. Aunque, en los últimos años, la incidencia del paro y el trabajo esporádico es notable.

El colegio esta formado por tres edificios: dos dedicados a la Educación Infantil y el edificio central dedicado a la Educación Primaria. Este último cuenta con 18 aulas activas, un aula de religión, otro aula de música, una sala de ordenadores, un gimnasio, una biblioteca, dos comedores y dos salas de profesores bien equipadas. Asimismo, el centro cuenta con un patio de gran capacidad y dividido por zonas, un huerto escolar y varios espacios naturales.

Además, cabe destacar que este centro imparte un programa de educación bilingüe (British Council) desde el curso 1996/1997. Este se trata de un currículo integrado, a través del cual, los alumnos no solo adquieren los conocimientos y competencias expuestos en el currículo español sino que obtienen de manera simultánea, conocimientos del entorno y cultura inglesa. El centro cuenta con cinco asesoras lingüísticas que suelen estar acompañadas durante las lecciones por un especialista en la lengua inglesa. Los resultados de este programa se reflejan en el espectacular dominio de la lengua extranjera de la mayoría de los alumnos del centro.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

La Unidad Didáctica que se introduce en el presente Trabajo de Fin de Grado se denomina *Biosphere and ecosystems*. Es una propuesta constituida por siete sesiones completas y tres sesiones de media hora de duración, diseñadas para el curso de 5º grado de Educación Primaria.

La clase de 5ºA, donde se implementará la Unidad Didáctica, esta compuesta por 25 alumnos, de los cuáles ninguno de ellos tiene necesidades especiales que requieran de algún tipo de adaptación en la propuesta. Por lo general, son un grupo trabajador, algo inquieto y con un nivel en la lengua extranjera destacable para su edad. No obstante, algunos alumnos presentan más dificultades en el idioma que el resto. En consideración, se deberá prestar una ayuda extra a dichos estudiantes mediante el uso de repetición, ayudas visuales, atención individualizada y gesticulación corporal.

Este alumnado recibe clases de *Natural Science* durante dos horas y media semanales. Cada sesión consta de 60 o 30 minutos. Cabe mencionar que las sesiones de 30 minutos no se utilizarán para ampliar contenidos, sino para repasar lo estudiado durante la semana y conocer los conocimientos adquiridos por el alumnado a través de *Plickers* o *Kahoot*.

2.1. Objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación

La Unidad Didáctica, de acuerdo con lo establecido en el *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*, plantea una serie de objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación de acuerdo con la asignatura de Ciencias Naturales.

A continuación presento los objetivos generales a desarrollar por los alumnos en esta Unidad Didáctica:

- Participar en grupos, poniendo en práctica valores y actitudes del pensamiento científico, fomentando el espíritu emprendedor,

desarrollando la propia sensibilidad y responsabilidad en las experiencias individuales y colectivas.

- Interpretar y conocer los principales componentes de los ecosistemas, especialmente los de nuestra comunidad autónoma, analizando su organización, características y relaciones de interdependencia; buscando explicaciones, proponiendo soluciones y adquiriendo hábitos de defensa, protección, recuperación del equilibrio ecológico y uso responsable de las fuentes de energía, fomentando valores de compromiso, respeto y sostenibilidad del medio ambiente.
- Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación para obtener información, como herramienta de aprendizaje para compartir conocimientos y valorar su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas, así como prevenir situaciones de riesgo derivadas de su uso.

Seguidamente, prosigo a nombra los contenidos del curriculum que se tratarán en esta propuesta:

- Las relaciones entre los seres vivos. Cadenas alimentarias. Especies, poblaciones, comunidades y ecosistemas. Especies invasoras y especies protegidas.
- Hábitos de respeto y cuidado hacia los seres vivos. La conservación del medio ambiente. Factores de contaminación y regeneración. Figuras de protección.

Por último, mencionar los criterios de evaluación que deberán cumplir los alumnos al finalizar la Unidad Didáctica:

- Conocer las características y componentes de un ecosistema entendiendo la importancia del medio (sol, agua, suelo, relieve y aire) y su relación con los seres vivos, identificando las causas de la extinción de algunas especies.

- Mostrar interés por la observación y el estudio riguroso de todos los seres vivos y hábitos de respeto y cuidado hacia los seres vivos.

2.2. Metodología

En concordancia con el marco teórico, la presente Unidad Didáctica tiene como objetivo principal motivar a los estudiantes e incentivar su interés hacia el estudio de la lengua inglesa y el temario de ciencias naturales, en este caso, la biosfera y los ecosistemas.

Para alcanzar dicho objetivo, en esta propuesta se disponen una serie de actividades motivadoras que despiertan la curiosidad y fomentan la participación del alumnado, presentadas de una forma creativa y atrayente. Este tipo de actividades afectan de manera positiva en las emociones y sentimientos del alumno relativas al proceso de enseñanza aprendizaje. A través de la motivación, la confianza y el potencial del alumno se intensifican, aumentando la posibilidad de éxito al final del aprendizaje.

Para el diseño de dichas actividades, esta propuesta se apoya en el enfoque metodológico del aprendizaje basado en tareas (*Task-based approach*). Por consiguiente, todas las actividades propuestas en esta Unidad Didáctica están diseñadas con el propósito de que los alumnos logren realizar la tarea final con éxito. Además, estas actividades fomentarán el intercambio de mensajes con significado entre los alumnos. Para ello, el aprendizaje colaborativo se convierte en uno de los cimientos de esta propuesta. Gran parte de las actividades de la Unidad Didáctica requerirán de la colaboración y la puesta en común de conocimientos y habilidades de nuestros alumnos para alcanzar las metas propuestas.

Al mismo tiempo, otra técnica de aprendizaje protagonista en esta propuesta es la gamificación. Muchas de las actividades de la Unidad Didáctica serán presentadas al alumnado en forma de juegos interactivos. La dinámica del juego se presenta como un atractivo más para el alumno. Estos juegos se realizarán tanto de manera virtual, haciendo uso del panel digital y de los portátiles, como en el mismo aula utilizando materiales específicos como *flashcards*, carteles o fichas; entre otros.

Para que dicha metodología funcione, el papel del docente es esencial. Por un lado, debe generar un entorno adecuado y favorecedor, donde los alumnos se expresen en la lengua extranjera sin sentirse cohibidos o agobiados por ello. Por otra parte, actuará como facilitador y guía durante todo el proceso. Entre sus principales tareas se encuentra la de dirigir los juegos y tareas, asegurándose de que se cumplen todos los objetivos propuestos. De esta forma, los estudiantes se convierten en protagonistas de su aprendizaje.

2.3. Actividades

En este apartado presento algunas de las actividades incluidas en la propuesta didáctica de este Trabajo de Fin de Grado, incluyendo detalles como su temporalización, materiales utilizados, su tipología, la organización de la clase y descripción detallada. Esta propuesta didáctica no se ha podido llevar a la práctica por razones relativas al centro.

El total de las sesiones han sido diseñadas con el objetivo de que los alumnos adquieran los contenidos necesarios para llevar a cabo la tarea final (*Final Task*) con éxito. Dichas actividades consisten en distintos juegos y tareas colaborativas. A continuación, explicaré con detalle la tarea final denominada “*The Ecosystem’s Theatre*”, y otras cuatro actividades que promueven la motivación y forman parte de mi propuesta didáctica:

“*The Ecosystem’s Theatre*”

Temporalización: serán necesarias una sesión de media hora para dar instrucciones al alumnado y 43 minutos de otra para su resolución.

Organización de la clase: 5 grupos de 5 estudiantes.

Tipo de actividad: *Reinforcement*.

Materiales: 5 tarjetas de cada ecosistema (bosque, sabana, tundra, océano y selva) que incluyen los personajes que deberán representar y una lista de palabras clave que pueden utilizar (*Anexo 1*).

Descripción detallada: esta tarea final consiste en una dramatización (*simulation*) en la cuál los estudiantes deberán representar la cadena alimentaria del ecosistema que les haya tocado. Además, al final de la representación, cada grupo deberá proponer tres medidas de cuidado y respeto del medio ambiente. Previamente, cada grupo deberá confeccionar

un decorado acorde a las características de su ecosistema y un guion que incluya vocabulario específico de la unidad. Durante la representación, se tendrá en cuenta la creatividad, esfuerzo, coherencia y correlación con los contenidos estudiados de la obra. Dicha representación tendrá una duración de entre 10 y 5 minutos por grupo de alumnos. En cuanto a la evaluación, la tarea final tiene un valor del 60% y será evaluada mediante una rúbrica.

“Jigsaw Terrestrial Ecosystems”

Temporalización: 33 minutos.

Organización de la clase: 5 grupos de 5 estudiantes.

Tipo de actividad: *Reinforcement*.

Materiales: mind map de los ecosistemas terrestres (*Anexo 2*) y un portátil para cada grupo.

Descripción detallada: esta actividad incluida en la segunda sesión de la propuesta didáctica consiste en utilizar la técnica *jigsaw*, del rompecabezas o de puzzle para recolectar información sobre los ecosistemas terrestres. Esta técnica reside en que cada estudiante es una pieza indispensable para completar el rompecabezas, de esta forma “a diferencia del aprendizaje individual o competitivo, la participación de cada uno de los participantes es esencial para la consecución del éxito del resto” (Johnson y Johnson, 2002- citado en Vargas y Real, 2017). El primer paso será organizar la clase en 5 grupos de 5 estudiantes y asignar a cada uno un ordenador portátil. Cada grupo se encargará de recabar información sobre uno de los ecosistemas terrestres (bosque, desierto, tundra, sabana y selva). Después, se volverá a organizar a los estudiantes en 5 grupos de 5, reuniendo a un estudiante de cada grupo anterior. De esta forma, cada nuevo grupo constará de un experto en cada ecosistema terrestre. Por último, se les repartirá el mind map de los ecosistemas terrestres que deberán completar poniendo en común los conocimientos adquiridos.

“Act out”

Temporalización: 15 minutos.

Organización de la clase: parejas o grupos de 3 estudiantes.

Tipo de actividad: *Reinforcement.*

Materiales: Papeles doblados con distintas palabras escritas.

Descripción detallada: esta actividad incluida en la tercera sesión de la propuesta didáctica consiste en un juego de parejas. Para este juego, los alumnos se colocarán por parejas o grupos de 3 si la situación lo requiere, situándose uno en frente del otro. En el centro, se colocará una serie de papelitos doblados con palabras relacionadas con los ecosistemas acuáticos y artificiales (*ocean, salt water, farm, flowing water, duck, zoo...*). Cada miembro de la pareja deberá escoger un papelito y representar la palabra mediante gestos, mímica o acciones. El otro miembro de la pareja tratará de averiguar de qué palabra se trata. A través de esta actividad, se trabajarán los conceptos de forma creativa y llamativa para el alumno.

“The earth is in good hands”

Temporalización: 30 minutos.

Organización de la clase: grupos de 3 o 4 estudiantes.

Tipo de actividad: *Reinforcement.*

Materiales: fotocopia “*The earth is in good hands*” (*Anexo 3*) y lápices para cada alumno.

Descripción detallada: esta actividad incluida en la quinta sesión de la propuesta didáctica consiste en un tarea colaborativa. Dicha tarea requiere que los estudiantes se coloquen en grupos de 3 o 4 personas. El objetivo de esta actividad será idear una serie de medidas para cuidar y proteger el medio ambiente y la biodiversidad. La profesora les repartirá una fotocopia donde deberán anotar cada medida propuesta por el grupo. Para desarrollar esta actividad, se utilizará una técnica de trabajo colaborativo denominada “Lápices al centro”. Para ponerla en práctica, los estudiantes deberán colocar sus lápices en el centro de la mesa. Durante el tiempo que estos estén colocados de esta manera, los integrantes del grupo utilizarán el diálogo para decidir que medidas de cuidado del medio ambiente añadir. Cuando se llegue a un consenso, todos los miembro deberán recoger sus lápices y comenzar a escribir. Esta dinámica se repetirá durante toda la actividad. Esta estrategia incide en la importancia de ayudarse unos a otros para lograr un objetivo común y permite respetar los ritmos de aprendizaje de cada alumno (E.P. Romero, 2018, p.7).

“Exit Tickets”

Temporalización: entre 7 y 5 minutos en cada sesión.

Organización de la clase: generalmente individual.

Tipo de actividad: *Wrap up*.

Materiales: Exit Tickets (*Anexo 4*).

Descripción detallada: esta actividad de cierre se repite en cada sesión de esta propuesta didáctica. Consiste en una serie de tickets que se repartirán al final de la clase y que los alumnos deberán rellenar y entregar a su profesora. En dichos tickets se pregunta al alumnado por la adquisición de contenidos, emociones, sentimientos y actitudes durante las sesiones. En esta propuesta didáctica me interesa especialmente recibir una retroalimentación por parte del estudiantado, conocer sus sentimientos y comprensión de contenidos durante cada sesión. De esta forma, descubrir si dicha propuesta didáctica ha logrado activar la motivación por el aprendizaje de segundas lenguas en nuestro alumnado.

PARTE III. CONCLUSIONES

En este apartado se reflexionará sobre el contenido expuesto en este Trabajo de Fin de Grado, comprobando el cumplimiento de los objetivos establecidos al inicio de la investigación y valorando la importancia de la motivación en el ámbito del estudio de una lengua extranjera, así como del docente como elemento clave para fomentarla.

Dentro del marco teórico, se han expuesto los conceptos de bilingüismo y motivación con detalle y se ha comprobado la estrecha relación que comparten ambos términos. Por otro lado, se ha profundizado en los programas bilingües basados en el enfoque metodológico CLIL/AICLE, cuyos principios atienden a la importancia de los factores motivacionales y actitudinales en el aprendizaje de lenguas.

Basándose en autores como S.D. Krashen, se defiende el aprendizaje de una segunda lengua utilizando procesos muy similares a la adquisición de la lengua materna. Además, incide en el uso de metodologías activas y el establecimiento de un entorno seguro y confortable donde los alumnos puedan comunicarse, para favorecer la alta motivación y la baja ansiedad.

A través de este estudio, se ha constatado que el factor motivacional en el aprendizaje de lenguas, lejos de encontrarse en un segundo plano, es considerado por varios autores más importante incluso que las habilidades lingüísticas y cognoscitivas. De manera que, la falta de motivación puede derivar en fracaso dentro del aprendizaje de lenguas.

Es entonces cuando llegamos a la cúspide de esta investigación, la labor del docente como encargado principal de generar motivación en su alumnado. Las decisiones que toma el docente con respecto al proceso de enseñanza afectan de manera directa a las actitudes y sentimientos del estudiante. De forma que, para generar en él actitudes positivas hacia la lengua meta, será necesario generar un ambiente cómodo y estimulante, desarrollar una buena relación profesor-alumno, diseñar actividades creativas y utilizar, simultáneamente, metodologías, estrategias y técnicas enfocadas al incremento de la motivación.

En cuanto al marco metodológico, se ha diseñado una propuesta didáctica utilizando la metodología *Task Based Approach*, de forma que cada actividad está orientada a realizar la tarea final con éxito. Las tareas y actividades desarrolladas son lúdicas, interactivas y/o colaborativas, con la intención de captar el interés del alumno. La puesta en práctica de esta iniciativa no ha sido posible, lo que me incapacita para reflexionar sobre los resultados obtenidos. Sin embargo, son muchos los autores que aseguran el éxito de implementar estas metodologías y técnicas en las aulas.

En conclusión, la motivación es un factor esencial y determinante en el proceso de enseñanza- aprendizaje y como docentes, debemos plantearnos cada día como fomentarla entre nuestro alumnado. Como futura maestra, tendré en cuenta las directrices expuestas en esta investigación, con el objetivo de aprovechar al máximo el potencial de cada alumno durante la adquisición de una segunda lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudo, J. de D. M. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: Creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLI(1-2), 103-124. Recuperado el 27 de mayo de 2022, de

Alarcón Nevé, L. J., *EL FENÓMENO DEL BILINGÜISMO Y SUS IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO COGNITIVO DEL INDIVIDUO*. (s. f.). Recuperado 24 de mayo de 2022, de https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5768/el_fenomeno_del_bilinguis_mo.htm?sequence=1&isAllowed=y

Alarcón, P. (2005). La motivación en los métodos de ELE. *Biblioteca virtual redELE*. Recuperado el 26 de mayo de 2022, de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/75981>

Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). *¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes Motivation just to approve? Or for learning? Strategies of learning motivation for the students*. 25, 11. Recuperado el 26 de mayo de 2022, de: <https://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>

Arnau, J. (s. f.). *TIPOLOGIA DE LA EDUCACION BILINGÜE*. 10. Recuperado el 16 de abril de 2022, de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/69981/00820073003259.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<p>Bermúdez, J., & Fandiño Parra, Y. J. (2016). <i>Bilingüismo: Definición, Perspectivas Y Retos (Bilingualism: Definition, Perspectives and Challenges)</i> (SSRN Scholarly Paper N.º 2854559). Social Science Research Network. Recuperado el 12 de abril de 2022, https://papers.ssrn.com/abstract=2854559</p>
<p>Bloomfield, L. (s. f.). <i>La preocupación por ser “bilingüe”</i>. 10. Recuperado el 12 de abril de 2022, de: https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/bilingismo_y_adquisicin_de_segundas_lenguas- inmersin sumersin y enseanza de lenguas extranjeras.pdf</p>
<p><i>BOCYL / BOLETÍN OFICIAL DE CASTILLA Y LEÓN</i>. (s. f.). Recuperado el 8 de mayo de 2022, de https://bocyl.jcyl.es/</p>
<p>Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. <i>Alteridad</i>, 4(1), 20-33. Recuperado el 25 de mayo de 2022, de: https://www.learntechlib.org/p/195445/</p>
<p>Casal, I. I. (s. f.). <i>Creatividad, emociones y motivación: El modelo CEM en la construcción de la ecología del aula</i>. 15.</p>
<p>Casaus, F. G., Muñoz, J. F. C., Sánchez, J. A. M., & Muñoz, M. M. C. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso enseñanza-aprendizaje. <i>Logía, educación física y deporte: Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte</i>, 1(2), 43-52. Recuperado el 4 de junio de 2022, de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7818066</p>
<p>Cahuana, B. (s. f.). <i>4-taxonomia-de-bloom CESAR VALLEJO</i>. Recuperado 5 de junio de 2022, de https://www.academia.edu/17961944/4_taxonomia_de_bloom_CESAR_VALLEJO</p>

Cendoya, A. M. (s. f.). *AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL [Content and Language Integrated Learning]*. 5. Recuperado el 19 de abril de 2022, de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4558/pr.4558.pdf

CEIP MIGUEL DELIBES. VALLADOLID. (s. f.). Recuperado el 12 de abril de 2022, de <http://ceipmigueldelibes.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

Chica, Ó. D., & Nieto, B. G. (s. f.). *¿Las Concepciones Teóricas sobre la Motivación Intrínseca Presentan Rasgos Comunes?* 3. Recuperado el 21 de mayo de 2022, de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683132/RILME_151.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Córdoba Cubillo, P., & Navas Brenes, C. A. (2011). Using task-based instruction in an ESP course in the Computer Center at the University of Costa Rica. *Actualidades Investigativas En Educación*, 9(1). Recuperado el 6 de junio de 2022, de: <https://doi.org/10.15517/aie.v9i1.9378>

Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 8(2), 84-103. Recuperado el 15 de abril de 2022, de: <https://doi.org/10.5294/5915>

Decreto 26/2016, del 21 de julio. Boletín oficial de Castilla y León (nº 142). Recuperado el 14 de mayo de 2022, de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant>

Domínguez Alonso, J., & R. Pino-Juste, M. (2016). MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA: ANÁLISIS EN ADOLESCENTES GALLEGOS. *International*

Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 1(1), 349. Recuperado el 22 de mayo de 2022, de: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.380>

Espinosa, M. E. B. (s. f.). *Motivación en el Aula de Lengua Extranjera*. 14. Recuperado el 21 de mayo de 2022, de: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/917/Motivaci%c3%b3n%20en%20el%20Aula%20de%20Lengua%20Extranjera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fernández-Martín, M. P., & Burón, A. S. (2005). Motivación y estilos de pensamiento: Relaciones en el proceso de aprendizaje /. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 4(1), Article 1. Recuperado el 22 de mayo de 2022, de: <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3766>

García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Recuperado el 26 de mayo de 2022, de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/158952>

Importance of Motivation in Learning English Language. (2022). *Humanitarian and Natural Sciences Journal*, 3(1). Recuperado el 22 de mayo de 2022, de: <https://doi.org/10.53796/hnsj3154>

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

Krashen, S. D. (1985). *Second language acquisition and second language learning* (Reprinted). Pergamon Pr. Recuperado el 24 de Mayo de 2022, de: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use: The Taipei lectures*. Heinemann. Recuperado el 26 de mayo de 2022, de:

http://palazzomalvisi.com/wp-content/uploads/2015/03/S_Krashen_Explorations_Language.pdf

Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. Recuperado el 14 de mayo de 2022, de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1729-48272008000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Llanga Vargas, E. F., Murillo Pardo, J. J., Panchi Moreno, K. P., Paucar Paucar, M. M., & Quintanilla Orna, D. T. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, junio. Recuperado el 26 de mayo de 2022, de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html>

Llanga Vargas, E. F., Silva Ocaña, M. A., & Vistin Remache, J. J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, septiembre. Recuperado el 24 de mayo de 2022, de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>

López, M. E. L. (s. f.). *LOS RECURSOS ELAO EN EL AULA DE AICLE*. 4. Recuperado el 23 de mayo de 2022, de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/87452/1/LOS%20RECURSOS%20ELAO%20EN%20EL%20AULA%20DE%20AICLE.pdf>

Martínez, S. G. (s. f.). *EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO ESPAÑOL: PERFILES MOTIVACIONALES E IMPLICACIONES EN EL AULA*. 11. Recuperado el 25 de mayo de 2022, de: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21090/1/El%20aprendizaje%20del%20ingl%C3%A9s.pdf>

Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., & Gentry-Jones, J. (2021). La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730. Recuperado el 4 de junio de 2022., de: <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1672>

Muñoz, L. L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: revista de educación*, 27, 95-110. Recuperado el 26 de mayo de 2022, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1104735>

Nieto Moreno De Diezmas, E., & Cordero, M. B. (2018). *Evaluación de los programas AICLE en Castilla-La Mancha* (pp. 93-104). Recuperado el 13 de abril de 2022, de: https://www.researchgate.net/profile/Esther-Nieto-Moreno-De-Diezmas/publication/325049213_Evaluacion_de_los_programas_AICLE_en_Castilla-La_Mancha/links/5af338d04585157136c66bb9/Evaluacion-de-los-programas-AICLE-en-Castilla-La-Mancha.pdf

Revista Nº 1 (Volumen 2). Logía, educación física y deporte. Marzo 2021. – Logía, educación física y deporte. (s. f.). Recuperado 3 de junio de 2022, de <https://logiaefd.com/revista-no-1-volumen-2-logia-educacion-fisica-y-deporte-marzo-2021>

Romero, B. M. (s. f.). *El rol actual del profesor en el contexto de clase como facilitador, motivador y negociador.* 10. Recuperado el 30 de mayo de 2022, de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0597.pdf

Romero, E. P. (2018). Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: Una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa. *M. C.*, 13. Recuperado el 13 de junio de 2022, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/195532/P%c3%a1ez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Romero-Guarquila, L. E., García-Herrera, D. G., Ávila-Mediavilla, C. M., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Aprendizaje colaborativo para la motivación del aprendizaje de inglés. *EPISTEME KOINONIA*, 3(6), 273-290.
https://redib.org/Record/oai_articulo2731470-aprendizaje-colaborativo-para-la-motivaci%C3%B3n-del-aprendizaje-de-ingl%C3%A9s

Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. (1984). Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles, CA (\$6. Recuperado el 24 de mayo de 2022, de: <https://eric.ed.gov/?id=ED249773>

TIPOS DE BILINGUISMO Y COGNICION Aline Signoret Dorcasberro—PDF Descargar libre. (s. f.). Recuperado 21 de abril de 2022, de <https://docplayer.es/21515099-Tipos-de-bilinguismo-y-cognicion-aline-signoret-dorcasberro.html>

Torre, F. U. de la. (2011). Hacia una propuesta pedagógica para una formación ética orientada a la acción responsable y solidaria con jóvenes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLI (1-2), 13-59. Recuperado el 28 de mayo de 2022, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144002>

Torres-Cajas, M., & Yépez-Oviedo, D. (s. f.). *Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés*. 22. Recuperado el 4 de junio de 2022, de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-861.pdf>

Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición: Más que una relación. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(2), Article 2. Recuperado el 25 de mayo de 2022, de: <https://doi.org/10.7203/relieve.7.2.4442>

Vaello, J. (2011). La motivación para el aprendizaje. ACLPP informa, nº 23, p. 28. Recuperado el 1 de junio 2022, de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3674745.pdf>

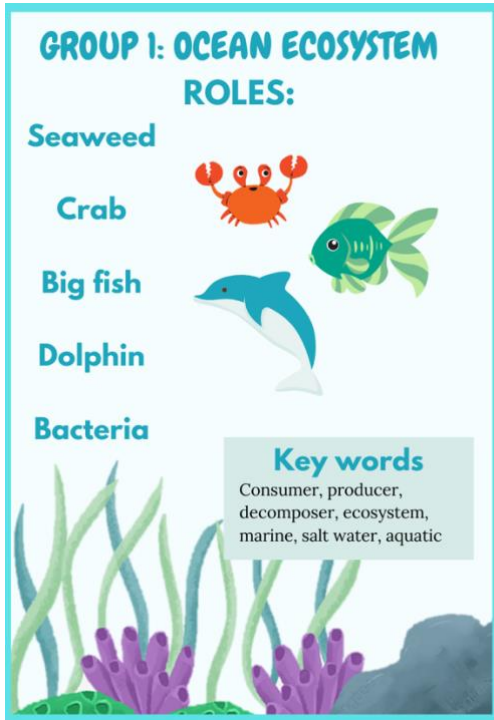
Vargas, C. L., & Real, J. C. (2017). Efectos de la aplicación de “jigsaw” sobre la adquisición de competencias en dirección de operaciones. *Revista de métodos cuantitativos para la economía y la empresa*, 24, 220-249. Recuperado el 13 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6240970>

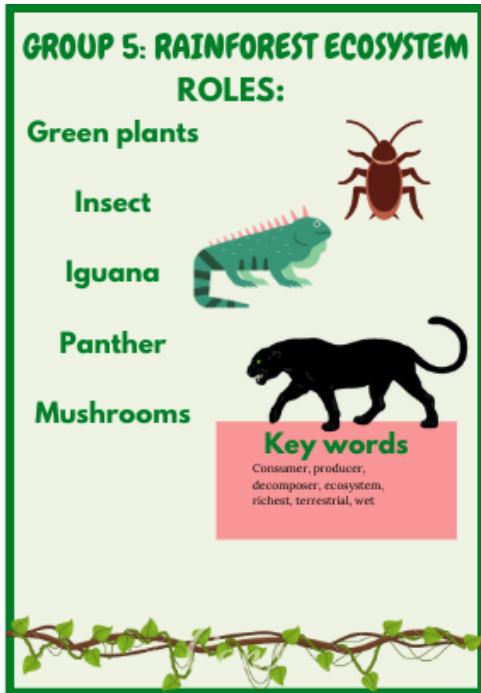
Vega, J. M. C. (s. f.). *Un Marco Teórico Alternativo a las Hipótesis de Krashen*. 14. Recuperado el 22 de mayo de 2022, de: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/905/Un%20Marco%20Te%C3%B3rico%20Alternativo%20a%20las%20Hip%C3%B3tesis%20de%20Krashen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vergara, I. C. (2017). Dominar dos idiomas vs. Bilingüismo. Definiendo un bilingüismo inclusivo y operativo. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 32(1), 23-33. Recuperado el 12 de abril de 2022 de: <https://doi.org/10.5209/THEL.53083>

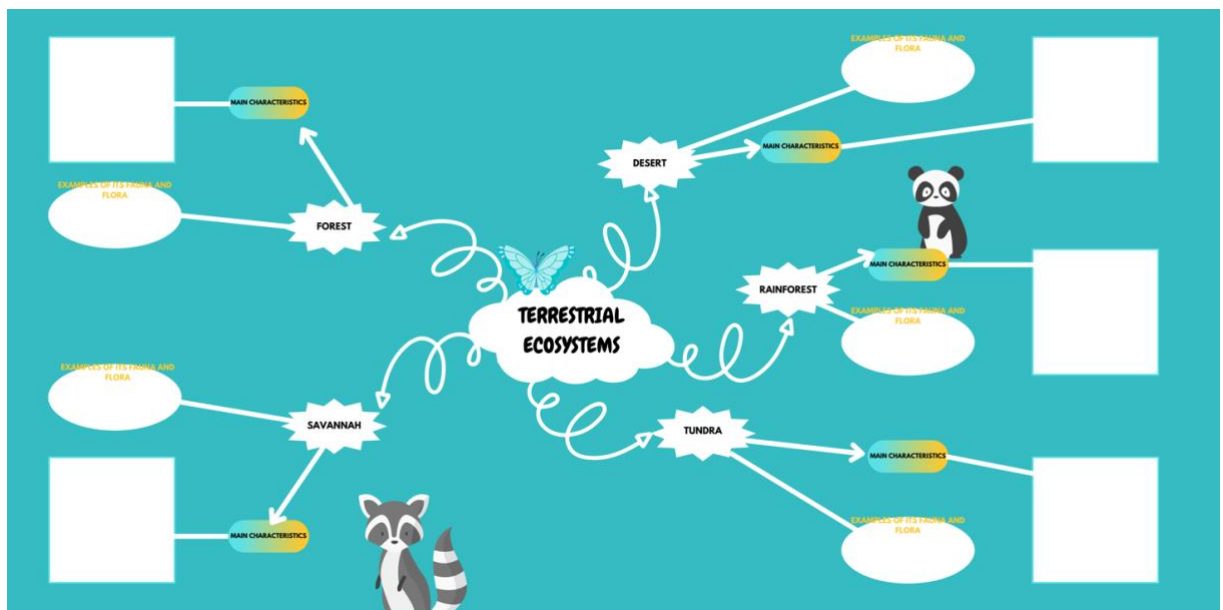
ANEXO

Anexo 1





Anexo 2



Anexo 3

THE EARTH IS IN GOOD HANDS

Name: _____
Your mates' name: _____
Date: _____



Think about what humans are doing to the environment and biodiversity and with your mates' help give ideas to protect it:

YOUR IDEAS

①
②
③
④
⑤
⑥
⑦

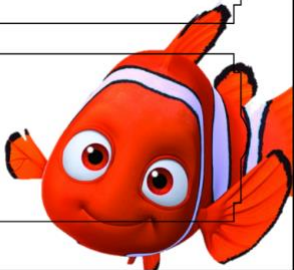


Anexo 4

Write two questions for your mate and let him answer on this paper

EXIT TICKET	Name: _____	Question	Answer
		Question	Answer

Partner's name: _____



EXIT TICKET


LET YOUR MIND SPEAK!

Name: _____

What you learned

What you need to work on

Questions you have

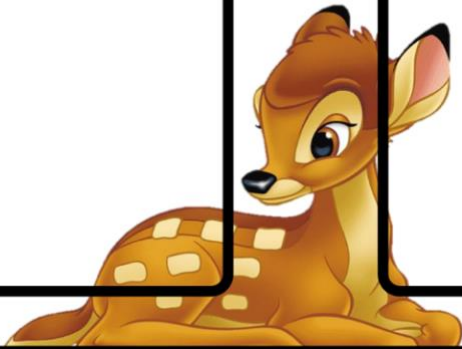


EXIT TICKET

Name: _____

What I liked

What I didn't like



EXIT TICKET

Name: _____


A word

A color

About today's lesson:

An idea

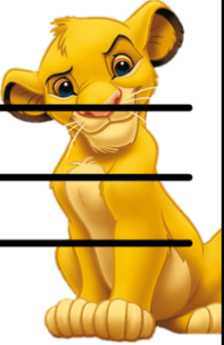
A phrase



EXIT TICKET

Name: _____

How will you connect today's lesson with your daily life?



EXIT TICKET

Name: _____

How do you feel about today's lesson?

