

UNIVERSIDAD DE ORÁN
Facultad de Letras, Lenguas y Artes
Departamento de Lenguas Latinas
Sección de Español



Memoria de Magíster

Opción: Didáctica

**La motivación en el contexto de enseñanza-aprendizaje del
español como lengua extranjera en el ciclo secundario**

Presentada por:

Abdelkader KABEN

Dirigida por:

Pra. Dra Z. BOUCHIBA GHLAMALLAH

Miembros del tribunal:

Presidenta: Pra. Dra. M. MOUSSAOUI

Ponente: Pra. Dra Z. BOUCHIBA GHLAMALLAH

Vocal: Pra. Dra Z. KHELLADI

Curso académico

2011/2012

Índice

Introducción.....	1
-------------------	---

Capítulo I: Concepto y teorías de la motivación

1. El concepto de <i>motivación</i>	5
1.1. Definición.....	5
1.2. Tipos de motivación.....	6
1.3. Fuentes y causas.....	11
2. Teorías de la motivación.....	13
2.1. El modelo socioeducativo de Gardner.....	14
2.2. El constructivismo social de Williams y Burden.....	15
2.3. La teoría cognitivista de Dornyei.....	18
2.4. El proceso motivacional.....	19

Capítulo II: Motivación y aprendizaje

1. El aprendizaje de las lenguas extranjeras.....	28
1.1. Los estilos de aprendizaje.....	30
1.2. Las estrategias de aprendizaje.....	33
1.2.1. Clasificación de las estrategias.....	37
1.2.2. Enseñanza de las estrategias.....	40
2. El papel del profesor en el proceso motivacional.....	42
2.1. El profesor como mediador.....	42
2.2. Organización y dirección de la clase.....	43
2.3 Actitud del profesor en el aula.....	44

2.4. Principios y creencias del profesor.....	44
2.5. La evaluación de los alumnos.....	46
3. La actitud del alumno en el proceso motivacional.....	47
3.1. La motivación del alumno.....	47
3.2. La personalidad del alumno.....	48
3.3. El alumno y sus estrategias de aprendizaje.....	49
3.4. Principios y creencias del alumno.....	50
3.5. La autonomía del alumno.....	52
4. ¿Qué es un grupo?.....	54
4.1. Características del grupo-clase.....	55
4.2. Metas del grupo.....	56
4.3. El aula como espacio físico.....	57
4.4. La interacción en el aula.....	58
4.5. Las actividades y los materiales usados en el aula de idiomas.....	59

Capítulo III: Metodología y análisis

1. Recogida del corpus de datos.....	62
1.1. La muestra.....	62
2. Recursos metodológicos.....	62
2.1. El cuestionario.....	63
2.2. La entrevista.....	63
3. Análisis de los datos recogidos.....	64
3.1. El cuestionario.....	64
3.2. La entrevista.....	77
4. Propuesta didáctica.....	79

Conclusión.....85

Bibliografía..... 88

Anexos

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto el estudio de la motivación en el contexto de enseñanza-aprendizaje, dentro de las aulas del español como idioma extranjero, por alumnos de tercer curso de la enseñanza secundaria.

La elección de este tema se debe a nuestra preocupación por una situación paradójica observada en muchos institutos; los alumnos se quejan de que la clase es poco interesante, y el profesor se queja de la falta de interés de los alumnos. Cada uno busca el fallo en el otro. Sabemos que cuando les falta el interés, los alumnos no hacen los esfuerzos necesarios para aprender, y no obtienen, consiguientemente a ello, las calificaciones que acreditan su éxito. Nuestra reflexión nos ha llevado a suponer que se trata de *falta de motivación* para el aprendizaje: esta situación se da cuando las actividades que propone el profesor en clase, no encuentran eco en los alumnos, no los *mueven*, ni los motivan. Por eso, consideramos que la motivación es un factor importante para conseguir éxito en el aprendizaje.

La motivación es este impulso que incita a un individuo a actuar con el fin de conseguir unas metas previamente establecidas; es esto que hace que un alumno tenga más ganas de trabajar, haga más esfuerzos y supere las dificultades para aprobar.

Como lo sabemos, el concepto de motivación ha sufrido distintas interpretaciones conforme han ido cambiando las teorías psicológicas y el término se ha venido a utilizar de diferentes maneras.

A veces, se emplea como un término general para decir que alguien tiene cierta disposición para aprender, como cuando decimos *está motivado* o tiene *mucha motivación*. Pero sólo quiere decir que se está motivado para hacer algo, es decir, la palabra *motivación* sólo tiene sentido en relación con una acción concreta. En realidad, el concepto de motivación está compuesto de muchos factores distintos y superpuestos como pueden ser el interés o la curiosidad; éstos a su vez serán distintos según las diferentes situaciones y circunstancias, y también serán objeto de varias influencias externas como, por ejemplo, los padres, los profesores y los exámenes.

Además, hay que considerar la motivación como una amplia capacidad que precisa enseñar valores superiores como la satisfacción por el trabajo bien hecho, la superación personal, la autonomía, etc. También, la motivación es una cuestión de procedimientos que implica un trabajo en equipo. Y por último, exige conocimiento sobre el riesgo que se corre en caso de fracasar en el intento o por el contrario, y más importante, la satisfacción que supone la obtención del éxito.

Si la motivación es un factor que lleva al alumno a sacar mejores resultados, creemos que para ejercer correctamente la profesión de enseñar, debemos interesarnos por este factor. Por eso, pensamos que tenemos que estudiar todos los aspectos relacionados con la motivación para poder hacer todo lo posible para que nuestros alumnos tengan ganas de seguir estudiando.

Para ello, tenemos que intentar responder a las preguntas siguientes:

- ¿A qué nos referimos con el concepto *motivación*?
- ¿Qué papel juega la motivación en el aprendizaje?
- ¿Cuáles son las causas que pueden crear obstáculos a una verdadera motivación de los alumnos?
- ¿El profesor puede llegar a motivar un alumno aunque las causas de su desmotivación sean exteriores a la escuela?
- ¿Qué pueden hacer los profesores para estimular la motivación de los alumnos?

Nuestro objetivo es estudiar la motivación y su impacto en el proceso de aprendizaje y comprender las causas de la desmotivación de los alumnos.

Hemos dividido nuestro trabajo en tres capítulos:

- En el primer capítulo, empezamos por proponer una definición del concepto “motivación”, continuamos con la presentación de las teorías de la motivación y acabamos por el proceso motivacional.

- En el segundo capítulo, presentamos la motivación en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, así que sus estilos y estrategias, el papel del

profesor en el proceso motivacional, la actitud del alumno en el proceso motivacional y las características y propiedades de un grupo clase.

- En el tercer capítulo, exponemos la metodología de investigación que hemos adoptado, partiendo de la recogida del corpus de datos, la muestra, los recursos metodológicos (cuestionario y entrevista) y analizamos los datos recogidos. Al final, terminamos presentando una propuesta didáctica que nos parece adecuada para intentar motivar a los alumnos y a llevarles a implicarse un poco más en su propio aprendizaje.

Capítulo I

Concepto y teorías de la motivación

1. El concepto de *motivación*

1.1. Definición

La preocupación principal de todos los profesores consiste en despertar el deseo de aprender de los alumnos y de motivarles; esto por dos razones distintas: por una parte, por la obligación de resultados que tienen en su propio trabajo, y por otra, por dar mucha importancia al éxito de sus alumnos.

La motivación se considera como un factor individual que constituye el conjunto de las razones que impulsan al individuo al aprendizaje de un idioma. Requiere interés y esfuerzo por parte del alumno, y dirección y guía, por parte del profesor.

En su definición más general otorgada por Le Petit Robert (1978: 89) la motivación es: «el acto de fuerzas *conscientes inconscientes* que determinan el comportamiento»¹. Según Raynal y Rieunier (1997: 237): «la motivación refleja *lo que queremos hacer* frente a la habilidad o competencia que corresponde *a lo que podemos hacer*»². Viau (1994: 7) aporta la siguiente definición aplicada en el proceso de aprendizaje:

La motivación en contexto escolar es un estado dinámico que tiene su origen en las percepciones que un alumno tiene de sí mismo y de su entorno y que le incita a elegir una actividad, a comprometerse y perseverar en su realización con el fin de alcanzar un objetivo³.

La motivación es un fenómeno dinámico que cambia constantemente, y en el que obran recíprocamente las percepciones del alumno, sus comportamientos y su entorno y que implica el alcance de un objetivo.

¹ Nuestra traducción. El texto original está en francés: «La motivation est l'acte des forces *conscientes inconscientes* qui déterminent le comportement ».

² Nuestra traducción. El texto original está en francés: «La motivation correspond *à ce que l'on veut faire* par opposition à l'habilité ou à la compétence qui correspond *à ce que l'on sait faire* ». (La cursiva es del autor).

³ Nuestra traducción. El texto original está en francés: «La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but».

Así definida, la motivación no se encuentra sólo en el objeto de aprendizaje, sino, como lo destaca Keller (1992)⁴, en las condiciones en las cuales se desarrolla el aprendizaje y en las percepciones que el alumno tiene de la actividad pedagógica que se le propone. Eso significa que un profesor no debe esperar para que sólo la materia baste para motivar a sus alumnos, sino que las condiciones también de aprendizaje creadas y la forma en que las perciban estos alumnos influyan sobre su motivación.

Además, esta definición implica una distinción entre la motivación y la afición o el interés inmediato y espontáneo que un alumno puede tener por algunas actividades como el caso de escuchar música o la práctica de un deporte con amigos.

Esta distinción es importante, ya que en el contexto escolar, el alumno se ve a menudo imponer actividades por el profesor y su motivación a realizarlos no se acompaña necesariamente de un interés inmediato.

Para Nuttin (1980)⁵ la motivación es una fuerza que actúa sobre un tema y lo pone en movimiento; es una energía que, al descargarse, pone la máquina en marcha. Para Viau (1994: 7), la motivación es un fenómeno intrínseco al alumno, pero depende en gran parte del medio en el que aprende. Esta definición pone de manifiesto que la motivación se encuentra más abajo del deseo de saber, después de que el alumno se haya interesado por una actividad, se haya movilizado y haya invertido hasta llevar a efecto este último.

En ciertos casos, la motivación puede ser más importante que la inteligencia y la aptitud que tiene un alumno para aprender un idioma extranjero. En efecto, creemos de acuerdo con Viau (1994) que hay alumnos que no lleguen a aprender una lengua (o hacer cualquier otra cosa) si no estén motivados para hacerlo.

1.2. Tipos de motivación

Si los profesores trasladan a la clase y buscan cómo motivar a sus alumnos para que estudien más, seguro que conocen muchos sistemas para conseguirlo, pero es bueno que sean conscientes del tipo de motivación en que se basan.

⁴ Citado por Viau (1994: 7).

⁵ Ibid. (1994: 47).

Para explicar el fenómeno de la motivación en el alumno, hay que distinguir cuatro tipos de motivación: integradora, instrumental, intrínseca y extrínseca.

1.2.1. La motivación integradora

La motivación integradora es definida como el deseo de aprender para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e integrarse a ella.

Según Alcón Soler (2002: 78) la motivación integradora implica que los individuos desean aprender una lengua para integrarse en una determinada comunidad lingüística. Diciéndolo de otra forma, la motivación integradora estimula el aprendizaje de una lengua extranjera para poder integrarse en el tejido social de una comunidad lingüística.

De ahí decimos que la motivación integradora se refiere a un deseo de aprender el idioma con el objetivo de relacionarse con la cultura de la lengua meta, y al mismo tiempo, formar parte de ella. Es aplicable a aprendices que quieren integrarse a la comunidad hispana.

1.2.2. La motivación instrumental

Gardner y Lambert⁶ definen la motivación instrumental como el hecho de perseguir un interés de tipo práctico, como el caso de obtener una buena calificación o el mejoramiento del currículo académico.

La motivación instrumental lleva a los alumnos a estudiar una lengua, pensando en la utilidad que a corto o a largo plazo pueden obtener su aprendizaje (Alcón Soler, 2002: 78).

Entonces, la motivación instrumental es una actitud que está orientada hacia el éxito escolar o representa un aprendizaje cuya finalidad es utilitaria o profesional, y que se puede calificar de "objetiva".

⁶ Diccionario de Términos Clave de ELE: www.cervantes.es

1.2.3. La motivación intrínseca

La motivación intrínseca se refiere al hecho de hacer una tarea o una actividad por el placer y la satisfacción que se siente durante su práctica o realización (Legendre: 1993). Un individuo está intrínsecamente motivado cuando efectúa actividades voluntariamente y por interés por la actividad misma, sin esperar ninguna recompensa ni pretender evitar cualquier culpabilidad (Labin: 1975).

El ejemplo que ilustra más este tipo de motivación es cuando el alumno piensa: «estudio porque estudiar satisface mi curiosidad y no para obtener una buena nota». Diciéndolo de otra forma, la motivación intrínseca hace referencia a que la meta que persigue el sujeto es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación que produce la realización misma de la tarea y no depende de recompensas externas.

Los psicólogos humanistas, en particular Rogers (1969) hacen hincapié en la importancia de este tipo de motivación. Se podría decir a este respecto que el alumno es motivado para la actividad misma, independientemente de las posibles satisfacciones o recompensas exteriores que obtiene de la actividad.

Entre los factores determinantes de la motivación intrínseca se cita la *curiosidad* que aparece experimentalmente como una necesidad natural. La curiosidad es un determinante de la motivación que no sufre reducción con la satisfacción.

Otro factor que determina este tipo de motivación es la *autodeterminación* que es la necesidad de todo tema de percibirse como la causa principal de un comportamiento y de poder elegir su propio comportamiento.

Todo lo que se considera como presión, control, reduce la autodeterminación y hace bajar la motivación intrínseca. Las situaciones de competición, tiempo impuesto y vigilancia disminuyen también la motivación intrínseca. Al contrario, las situaciones en las que unos temas tienen la posibilidad de elegir las tareas y/o sus condiciones de ejecución e incluidas conocen los objetivos a largo plazo, condicionan la motivación intrínseca.

El *sentimiento de competencia* es otro determinante de la motivación intrínseca, resultante del tratamiento de información que da a conocer los efectos de

nuestras acciones. Una acción que sale bien, da buenos resultados y también la información reguladora aumentan el sentimiento de competencia. La persona se percibe competente si se implica en tareas de dificultad adecuada, si recibe evidencias de que es eficaz en la ejecución de las mismas y si se considera responsable del resultado (Deci y Ryan: 1992).

Otro factor de este tipo de motivación es la conciencia de los objetivos que organiza la actividad del tema elegido en cuatro dimensiones:

- La atribución de la atención a la tarea;
- La movilización del esfuerzo;
- El crecimiento de la perseverancia;
- La definición de las estrategias de trabajo.

Además, la autonomía es otro factor personal que propicia la aproximación del alumno a la motivación intrínseca.

El aprendiz necesita ser independiente y participar en actividades de forma voluntaria, porque así lo desea. Para Alderman (1999), el sentimiento de autonomía se sitúa entre dos extremos: origen e instrumento. Sentirse al origen de una acción es asumir que uno tiene cierta libertad y capacidad para elegir, considerarse como un instrumento se relaciona con vivencias de ser controlado por fuerzas externas del entorno.

1.2.4. La motivación extrínseca

La motivación extrínseca está relacionada con la realización de la tarea para conseguir un premio o evitar un castigo. Son los refuerzos, el comentario positivo y las recompensas que abastecen la motivación. Según Legendre (1993), este tipo de motivación agrupa un conjunto de comportamientos efectuados por razones instrumentales que van más allá de la actividad misma.

El alumno efectúa aquí una actividad para sacar una ventaja o para evitar una molestia; es motivado por un elemento exterior al propio aprendizaje o por la recompensa que le obtiene la actividad, es decir que el alumno extrínsecamente motivado pretende obtener una recompensa o evitar un castigo.

En el mundo escolar, los ejemplos de este tipo de motivación no faltan: trabajar para obtener buenas notas o para evitar las malas, para dar satisfacción a sus padres, etc.

Podemos pues decir que contrariamente a la motivación intrínseca, la motivación extrínseca es manejable y puede depender, en parte, del docente. Ante unos alumnos desmotivados, éste puede:

- expresar su confianza en su capacidad de conseguir sus objetivos;
- evitar reprenderlos delante de sus compañeros;
- evitar expresarles piedad ante un fracaso;
- prestar mucha atención a los alumnos fuertes;
- mostrarles entusiasmo e interés por su éxito.

Se puede decir que un primer factor de motivación es la actitud del profesor hacia sus alumnos.

A menudo no vemos que la motivación extrínseca se vive como una dificultad mientras que la motivación intrínseca es totalmente autodeterminada.

Los resultados van más allá cuando muestran que una actividad juzgada de antemano interesante por los alumnos, y que practican únicamente para el placer, pierde de su interés si se practica bajo la dificultad.

Deci y Ryan (1992) distinguen cuatro tipos de motivación extrínseca:

- *La motivación extrínseca por reglamento externo*: el objetivo de la actividad es obtener una recompensa o evitar un castigo. La actividad se hace por obligación, como estar obligado de ir a la escuela por ejemplo.

- *La motivación extrínseca por introyección*: el individuo impone a sí mismo unas presiones y obligaciones guiado a veces por el sentimiento de culpabilidad.

- *La motivación extrínseca por identificación*: es elegir hacer la actividad porque se le concede un valor importante, como por ejemplo, asistir a un curso porque se juzga importante para la carrera.

- *La motivación extrínseca por integración*: es cuando la decisión de realizar una actividad está en coherencia con nuestra personalidad y nuestros valores. Por ejemplo, un alumno decide seguir la clase porque es importante para trabajar bien en el examen.

1.3. Fuentes y causas

1.3.1. Fuentes de la motivación

Las fuentes de motivación constituyen elementos, factores o circunstancias que despiertan en el alumno algún motivo. Estas fuentes, que son como manantiales desde donde pueden surgir fuerzas de comportamiento, se confunden usualmente con las técnicas, por lo mismo que éstas tienen que afirmarse en aquéllas. Así, toda técnica de motivación procura aprovechar las posibilidades energéticas de las fuentes, para indicar y orientar los esfuerzos del alumnado en el aprendizaje.

Las principales fuentes de motivación son:

- La personalidad del docente: su presencia física, su voz, su entusiasmo, su dinamismo, su firmeza, su seguridad y su competencia; en fin, una personalidad sugestiva y estimulante, con acentuada característica de liderazgo democrático;
- el material didáctico utilizado: puede hacer que el asunto sea más concreto, intuitivo e interesante;
- las modalidades prácticas de trabajo empleadas por el profesor: por ejemplo, debates en grupos, coloquios e interrogatorios, enseñanza participativa.
- la propia materia de enseñanza, bien programada, presentada en forma de mensajes significativos, relacionados con los intereses y necesidades de los alumnos;
- la curiosidad natural del ser humano;
- la aprobación social;
- la actividad lúdica;
- los acontecimientos de actualidad;
- el deseo de evitar fracasos y castigos;
- la tendencia a la experimentación;
- el deseo de ser eficiente;
- el afán de distinguirse;

- las aspiraciones;
- la competición.

1.3.2. Causas de la desmotivación

La desmotivación está vinculada a menudo con una sobrecarga, el alumno se enfrenta a varios problemas a la vez y se encuentra en la incapacidad de solucionarlos. La dimisión comienza por un ritmo de aprendizaje lento debido a esta sobrecarga. El alumno se da cuenta de su regresión y sus dificultades de seguir. Después de algunas pruebas, el alumno renuncia porque juzga su esfuerzo inútil. Para él, su fracaso es una fatalidad. Así se percibe cualquier otra posible prueba, como fracaso hasta la inexistencia de esfuerzo; y por eso la desmotivación se mide por la pasividad de los alumnos.

Como la motivación tiene determinantes que la regulan, la desmotivación ella también tiene factores que están a su origen. Entre las distintas dificultades encontradas por el alumno en su aprendizaje, citamos algunas como el caso de una diferencia entre el nivel real del alumno y el nivel requerido.

Se añade a ello la incompreensión de lo que espera el profesor de él, yendo del objetivo pedagógico no explicado a la pregunta ambigua. Por otro lado, el paso rápido a la abstracción crea problemas de comprensión; el alumno se encuentra entonces enfrentado a conceptos y a ideas cada vez más complejas.

Hay alumnos quienes reconocen no interesarse por las clases, porque se sienten incapaces de comprender las explicaciones de sus profesores. En cuanto al porqué de esta incapacidad de comprensión, todos los alumnos la asocian a la inexistencia de requisitos previos o lo que todo el mundo llama 'nivel básico'.

Otras causas de la desmotivación pueden deberse generalmente a una mala imagen desarrollada por el alumno sobre sí mismo, lo que se designa también por una escasa competencia percibida.

En cambio, una buena competencia percibida puede estar al origen de la motivación intrínseca. Pero la sensación de competencia baja (percepción de incompetencia), el individuo no hace la actividad por placer que obtiene si no por las

ventajas que dan. Así se vuelve una motivación extrínseca regulada por agentes exteriores (comúnmente llamada refuerzos) : las recompensas, el dinero en otros.

Por otra parte lo que debe indicarse, sobre todo en una clase de idiomas, es la aptitud del grupo clase; ésta puede estar al origen del mutismo de varios estudiantes. Enfrentados no sólo a las burlas de sus pares por una respuesta no dada o errónea o también palabras mal pronunciadas, la situación puede complicarse si añadimos a eso el uso de los castigos por parte de algunos profesores. Esto será un primer paso hacia la desmotivación del alumno y eso lo conducirá a no hacer ningún esfuerzo para progresar.

También, la falta de control de algunas habilidades fundamentales (sobre todo el vinculado al discurso como la dicción) puede estar al origen del rechazo de la materia. Es el rol del profesor aquí de dar a la pronunciación incorrecta otro significado que el de la incapacidad.

Por otro lado, las causas de la desmotivación pueden situarse fuera del espacio clase y remontar hasta antes de la puesta en situación de aprendizaje. Las representaciones de la escuela y del acto educativo pueden ser provocar depreciación que conducirá al desinterés, y por consiguiente, a la desmotivación.

Entonces, el alumno no tiene ningún interés ni por los programas ni los esfuerzos hechos por los profesores, ni sus acciones, ni los resultados de la acción de su aprendizaje.

2. Teorías de la motivación

La motivación es un concepto muy amplio, que se ha tratado desde distintas perspectivas y enfoques. Está claro que es un motor de empuje hacia un objetivo y que sin él no podría el alumno llegar a su meta (Jiménez Luna, 2005: 20). Diferentes investigadores como Gardner (1985), Dornyei (1994) y Williams y Burden (1999), han estudiado los factores de que depende la motivación y han desarrollado modelos instruccionales en base a los que se puedan crear entornos de aprendizaje que faciliten una motivación adecuada. El conocimiento de estas teorías facilita la tarea del profesor para poder crear contextos máximamente favorecedores de la motivación por aprender un idioma extranjero.

2.1. El modelo socioeducativo de Gardner

Gardner (1985) es uno de los teóricos que más ha trabajado sobre la motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde una perspectiva socioeducativa.

Para Gardner (1985: 22), el alumno debe adquirir destrezas y pautas de conducta que son características de la comunidad lingüística del idioma extranjero que se aprende. En este sentido, se destaca la dimensión social del aprendizaje de idiomas, asumiendo la idea de que un idioma va unido a una cultura y que es imposible llegar a un aprendizaje eficaz de esta lengua sin un conocimiento de la cultura a la que pertenece. Por tanto, los contenidos de enseñanza en el aula de idiomas no se limitan a contenidos lingüísticos, sino a toda una serie de contenidos sociales y culturales que van unidos al aprendizaje del idioma (Porcher: 1995).

Como consecuencia de esta influencia social, Gardner argumenta que el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera vendrá determinado por las actitudes que se tienen hacia la comunidad de hablantes de ese idioma.

En su modelo socioeducativo, Gardner (1985) considera la motivación como un factor principal, y la define como una combinación del esfuerzo y el deseo de conseguir el objetivo de aprender la lengua y las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma; por eso, van unidos los dos conceptos de *motivación* y *actitudes*. La persona motivada es la que quiere conseguir un objetivo particular; dedica un esfuerzo considerable a lograr este objetivo, y las experiencias satisfactorias asociadas con esa meta la animan a seguir. Por tanto, la motivación influye en el éxito, y el éxito, como experiencia satisfactoria, influye en las actitudes y la motivación. Igualmente, estas experiencias de éxito van a influir en la autoconfianza del alumno, así que si aumentando la motivación favorecemos el éxito, estaremos favoreciendo también la autoconfianza. Además, si se aumenta la motivación en el alumno y se procura que tenga experiencias de éxito en su aprendizaje, la ansiedad disminuye y favorece el aprendizaje.

Entonces, el profesor de idiomas tiene que tomar en consideración estos tres factores (las actitudes, la autoconfianza y las experiencias de éxito) para conseguir que los alumnos alcancen su máximo potencial de aprendizaje. Estos factores están tan íntimamente relacionados, pero es difícil determinar cuál de ellos es prioritario.

Quizás, una de las pautas que un docente pueda seguir es la de procurar a sus alumnos el mayor número de experiencias de éxito en su aprendizaje y hacerles conscientes de lo que aprenden, diciéndolo de forma que se den cuenta de que lo que están aprendiendo es útil y merece el esfuerzo invertido en ello. Si se potencia estas experiencias de éxito, se fomenta el sentimiento de autoeficacia y de seguridad en el alumno, disminuye la ansiedad y aumenta la motivación.

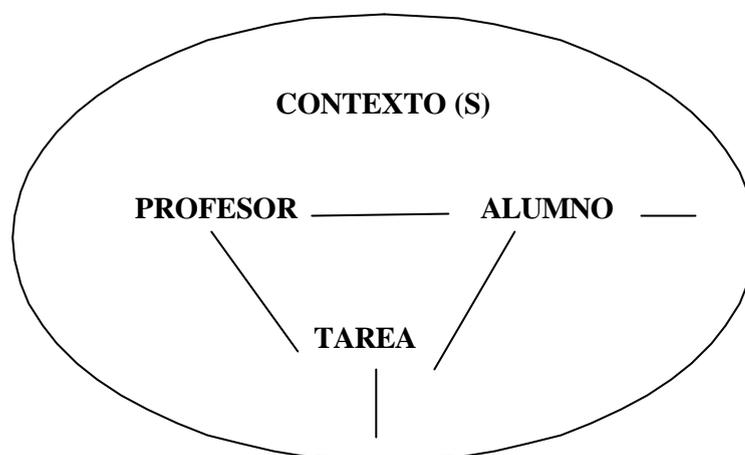
Por otra parte, Gardner (1985: 33-34) hace la distinción entre la “orientación instrumental” y la “orientación integradora” de la motivación. La orientación no es igual que la motivación, sino que representa los motivos por los que se estudia el idioma. La orientación instrumental hace la descripción de un grupo de factores relativos a la motivación, y producen objetivos externos tales como la superación de exámenes, la obtención de recompensas económicas o la mejora en la situación profesional. También, esta orientación está motivada por los aspectos utilitarios del aprendizaje de la lengua de estudio. En cambio, la orientación integradora ocurre cuando el alumno estudia una lengua por el deseo de identificarse con la cultura del idioma objeto (García: 2004).

2.2. El constructivismo social de Williams y Burden

Williams y Burden (1999) proponen un modelo de motivación basado en el enfoque del constructivismo social de la educación. Pretenden ampliar el modelo constructivista cognitivo, introduciendo otras variables que este modelo no tiene en cuenta, cómo son los factores afectivos y los factores sociales.

Así pues, en este modelo, se tienen en cuenta cuatro conjuntos de factores que influyen en el proceso de aprendizaje, proceso que se considera como dinámico y en el que todos estos factores están interactuando entre sí. Los factores en los que se basa este proceso son: los docentes, los discentes, las tareas y el contexto. Sin embargo, ninguno de estos factores existe de forma aislada. Todos ellos interactúan, formando parte de un proceso dinámico. Y esto lo que ilustra el diagrama a continuación en que el profesor selecciona tareas y destrezas por aprender, reflejando sus creencias y convicciones profesionales. El alumno interpreta las tareas de manera significativa y personal. La tarea es el terreno de encuentro entre profesor y alumnos, quienes interactúan entre ellos dentro de un contexto de acuerdo con sus creencias y valores.

La manera de reaccionar de los alumnos con el profesor responde a los sentimientos que el mismo profesor manifiesta.



Modelo del constructivismo social para el proceso de enseñanza-aprendizaje según Williams y Burden (1999: 52).

Según este modelo, en el contexto de aprendizaje, el alumno se encuentra en relación directa con la tarea misma, y el papel del profesor actúa sólo como un guía. Se establece este tipo de relaciones cuando los alumnos realizan, en grupo u individualmente sus actividades de aprendizaje en clase.

Los teóricos hacen hincapié en la importancia que tiene para ellos la educación global del individuo. Como ya han expuesto las aportaciones de la psicología de la educación, defienden que la educación de segundas lenguas no se limita sólo al aprendizaje de un idioma. La enseñanza verdaderamente educativa tiene como objetivo enseñar a los aprendices la forma de desarrollar estrategias y destrezas para aprender a aprender, hacer que las experiencias sean relevantes y significativas para la persona, y hacer que ésta se pueda desarrollar y crecer globalmente como individuo. Estos principios serán fundamentales para la propuesta de su modelo de motivación.

La perspectiva constructivista de la motivación gira en torno a la premisa de que cada persona está motivada de forma distinta. Los individuos dan un sentido propio a las influencias externas, actúan según su predisposición interna y usan sus atributos personales de forma singular. Por lo tanto, las personas se diferencian en lo que les

motiva aprender una lengua y lo que les lleva a seguir intentándolo hasta conseguir el nivel de competencia que les satisface. Sin embargo, la motivación de un individuo, según este modelo, también está influenciada por factores contextuales y sociales. Éstos comprenden el conjunto de la cultura, el contexto y la situación social, así como otras personas relevantes y las interacciones individuales con estas personas.

En resumen, Williams y Burden destacan los siguientes aspectos de la motivación del aprendizaje de idiomas:

- La toma de decisiones para actuar es un componente fundamental de la motivación. Esas decisiones están influidas por varias causas. La motivación puede ser intrínseca, es decir que el individuo se decide a hacer algo porque hacerlo es grato en sí mismo, o extrínseca, es decir, para alcanzar otras metas.

Si los individuos otorgan un valor al resultado de la actividad, es posible que se encuentren más motivados para hacerla. Además, las personas tienen que ser estimuladas a menudo por la curiosidad o el interés, y tienen que mantener esa activación. El estado de activación sostenida se conoce como flujo.

- En la motivación influye la percepción que tienen los sujetos de sí mismos y el hecho de que consideren si controlan o no la situación. Los individuos tienen también que creer que son capaces de realizar la actividad con éxito. Las personas poseen distintos estilos motivacionales. Los que están orientados al dominio pretenden dominar una actividad, intentando mejorar su ejecución, mientras que los que tienen el sentimiento de indefensión aprendida (Williams y Buren: 1999) consideran que sus fracasos son debidos a una falta de capacidad, y abandonan la actividad.

El planteamiento y consecución de objetivos son factores importantes a la hora de sostener la motivación. Las metas de ejecución tienen que ver con la apariencia de ser competente, mientras que las metas de dominio se relacionan con el aumento de la comprensión.

Por último, los profesores y otras personas juegan un rol muy importante en la motivación del aprendiz. Especial importancia tiene el carácter de la retroalimentación, es decir, un mecanismo de control de los sistemas dinámicos por el cual una cierta proporción de la señal de salida se redirige de nuevo a la entrada, y así regula su comportamiento. Existe el peligro de que se confíe en las recompensas y en

los elogios como elementos motivadores; pero pueden tener un efecto negativo, sobre todo si los alumnos ya están intrínsecamente motivados.

2.3. La teoría cognitivista de Dornyei

Otro de los teóricos que más han estudiado la motivación en el aprendizaje de idiomas en los últimos años ha sido Dornyei (1994).

Siguiendo la línea de las investigaciones anteriores a las suyas, Dornyei (1994: 15) considera la motivación como un constructo multidimensional que se ve afectado por los factores situacionales y en el que también tienen importancia los aspectos cognitivos.

Las teorías cognitivas de la psicología educativa consideran que la motivación es una función en el proceso de pensamiento de una persona. Dornyei (1994) afirma que estas formulaciones ofrecen un claro ejemplo de la dificultad que supone aislar el componente cognitivo, ya que la afectividad puede estar en relación directa con él. Desde el punto de vista cognitivo, la elección es un factor de suma importancia. Los individuos realizan elecciones respecto a la forma en que se comportan. Las acciones están a merced de fuerzas externas tales como la recompensa.

La motivación está relacionada, por un lado, con los motivos por los que las personas deciden actuar de forma concreta y, por otro, por los factores que influyen en las elecciones que hacen. También implica decisiones como la cantidad de esfuerzo que los individuos están dispuestos a realizar en el intento de conseguir sus metas. En relación con la motivación, el papel fundamental del profesor consistirá en conseguir que los alumnos tomen las decisiones adecuadas.

En su intento por entender los diferentes componentes implicados en la motivación de segundas lenguas, Dornyei (1994) propone una categorización en tres niveles:

- *El nivel del lenguaje*: comprende varias orientaciones y motivos relacionados con aspectos tales como la cultura, la comunidad y la utilidad de la lengua que incidirá en los objetivos que se plantean los alumnos y en las elecciones que realicen.

- *El nivel del alumno*: supone las características individuales que el alumno aporta a su aprendizaje. Las características principales de este nivel son la necesidad de logro y la seguridad en sí mismo.

- *El nivel de la situación de aprendizaje*: incluye componentes relativos al curso, al profesor y la dinámica del grupo.

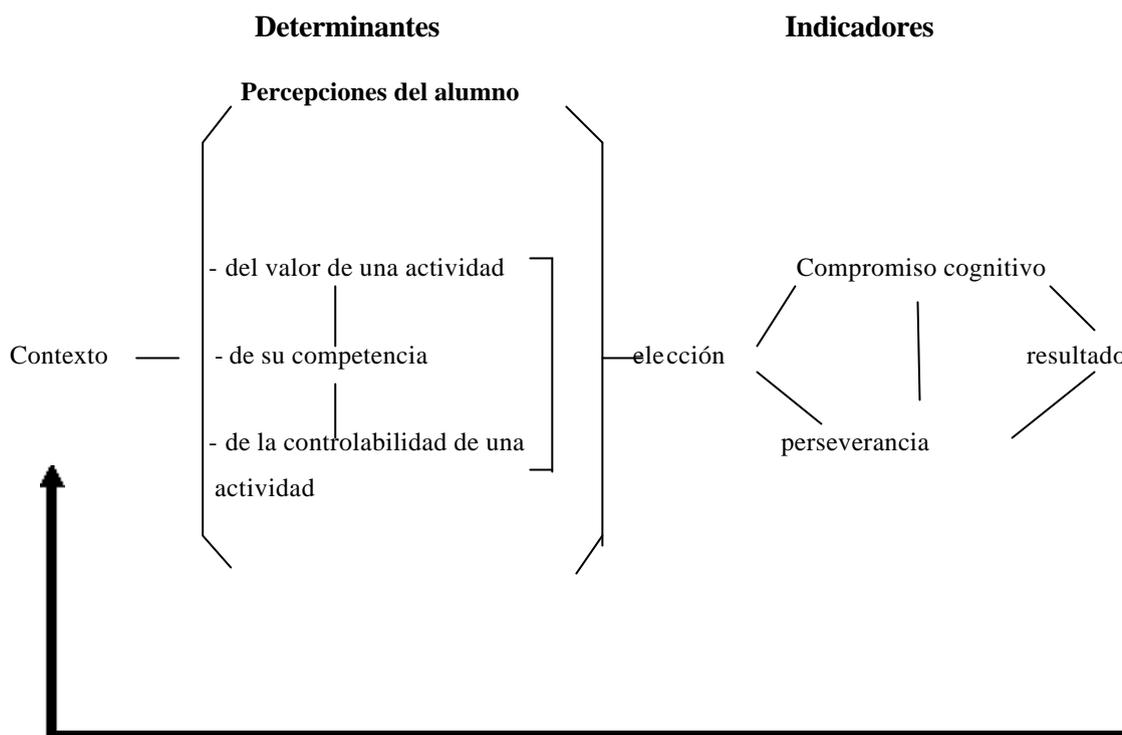
Por tanto, la perspectiva cognitiva de la motivación se centra en individuos que toman decisiones respecto a sus propias acciones, en oposición a otros que están expuestos a fuerzas externas que no controlan. Sin embargo, existen limitaciones en la adopción de un enfoque meramente cognitivo, pues dicha perspectiva no tiene en cuenta la influencia de los factores afectivos, de las emociones o de los contextos sociales.

2.4. El proceso motivacional

Parece fundamental que el docente conozca bien, en primer lugar, un modelo teórico sobre la motivación escolar antes de abordar las estrategias de intervención. En efecto, un modelo, más que una sencilla definición, da mejor cuenta de la dinámica que existe entre los distintos componentes del fenómeno de la motivación.

Para el docente, es mejor no comprometerse en el debate que consiste en determinar si la motivación intrínseca (el interés por la actividad misma) es más importante que la motivación extrínseca (la necesidad de refuerzos: precio, premio, etc.) en el aprendizaje.

El modelo de motivación en el contexto escolar que propone Viau (1994: 32) incluye un componente contextual y siete componentes relativos al alumno, que crean por su interacción lo que llama la dinámica de motivación. Este modelo se presenta de la manera siguiente:



Un modelo de motivación en contexto escolar según Viau (1994: 32).

Como lo vemos en este modelo, la dinámica de motivación implica varias relaciones: la primera vincula determinantes e indicadores. Se puede expresar del siguiente modo: la forma en que el alumno se percibe frente a unas actividades de enseñanza /aprendizaje influye en su elección de comprometerse cognoscitivamente en éstas y perseverar hasta que alcance el nivel de resultado que desea alcanzar. En efecto, la percepción que tiene un aprendiz del valor de una actividad de enseñanza o de aprendizaje, su percepción de su competencia al realizarla y su percepción del control que puede efectuar sobre su desarrollo son percepciones que se influyen mutuamente. También, la dinámica motivacional implica una relación entre los indicadores; esta relación es más evidente, ya que si un alumno se compromete en una actividad y la realiza con perseverancia, es porque elige hacerlo.

Un mismo acontecimiento puede generar dinámicas motivacionales diferentes según los alumnos. Un aprendiz puede reaccionar de manera positiva ante un acontecimiento, se habla entonces de una dinámica funcional, o de manera negativa, se habla en este caso de dinámica disfuncional.

2.4.1. Determinantes de la motivación

Los *determinantes* son los componentes de la motivación que son influidos directamente por el contexto en el que el alumno se encuentra (Viau: 1994); corresponden a la forma en que el alumno percibe las actividades de enseñanza y aprendizaje que debe realizar. Según Viau este autor las investigaciones sociocognitivas en pedagogía llevan a creer que la motivación en contexto escolar es influida sobre todo por los tipos de percepción:

- La percepción de sí mismo;
- La percepción del valor de una actividad;
- La percepción de su competencia por realizarla;
- La percepción de la controlabilidad del propio desarrollo y sus consecuencias.

Estas percepciones llevan al alumno a plantearse cuestiones como: ¿Por qué hago esta actividad? ¿Soy capaz de realizarla? ¿Tendré algún control sobre su desarrollo y sobre sus consecuencias?

2.4.1.1. El concepto de percepción de sí mismo

Las percepciones de sí mismo son los conocimientos que un individuo tiene sobre sí mismo y que utiliza y modifica según los acontecimientos que vive. La expresión *percepciones de sí mismo* muestra que estos conocimientos se derivan de la interpretación subjetiva que una persona tiene de la realidad y que pueden ser erróneas en algunos casos. Las percepciones de sí pueden ser realistas o irrealistas.

En el contexto escolar, las percepciones de sí mismo hacen que un alumno se crea una imagen de su propia manera de aprender. La importancia de las percepciones de sí en contexto escolar conduce algunos autores como R. Viau (1994) a afirmar que no son tanto las capacidades reales del alumno que cuentan en la realización de una actividad de aprendizaje, sino aquéllas que piensa tener. Es lo que hace que distintas personas que poseen habilidades similares, o a una misma persona a distintas ocasiones, puedan obtener resultados escasos, adecuados o superiores, según el caso (Bandura, 1986: 391).

La mayoría de los alumnos estiman que la escuela es el propio entorno en que puedan realizar sus propias actividades presentadas en clase bajo la dirección de su profesor, y que persigan unos objetivos determinados (Tardif, 1992: 118)⁷.

El proceso de autoevaluación consiste para un individuo en evaluar su resultado en relación con los objetivos prefijados. En el contexto escolar, este proceso desempeña un papel importante ya que es por su intermediario que el alumno, durante los años que pasa en la escuela, se construye una opinión de su capacidad de salir bien en algunos ámbitos de estudio y en algunos niveles de enseñanza. Las percepciones generales de sí comienzan a desarrollarse muy pronto en el niño. En efecto, un niño empieza a tener percepciones de sí mismo desde la edad de un año y medio. A la preadolescencia y la adolescencia, los jóvenes tienen percepciones de sí que se refieren a cinco ámbitos: la escuela, las actividades deportivas, las relaciones sociales, la apariencia física y el comportamiento social.

El concepto de sí se cristaliza con los años, y si estas percepciones evolucionan constantemente, es raro que cambien a fondo. Esta última consideración pone de manifiesto hasta qué punto los primeros cursos escolares son críticos para las percepciones que un niño tiene de sí mismo.

Sin embargo, estas percepciones no bastan para explicar la motivación en el contexto escolar, ya que a medida que un alumno avance en sus estudios, las percepciones más importantes son las percepciones específicas, es decir, las percepciones que un alumno tiene de sí mismo en cuanto a las distintas materias escolares y las actividades de aprendizaje que vinculan.

Existe varios tipos de percepciones específicas: dos tipos de estas percepciones parecen ejercer una influencia señalada en el contexto escolar: la percepción que un aprendiz tiene de su competencia para realizar una actividad y su percepción de la controlabilidad de esta actividad.

Bernard (1998: 17) habla de tres aspectos de percepción de sí:

⁷ Citado por Viau (1994: 44).

i. La posición de vida: representa la comparación que hace el alumno con otras personas; es ella la que controla la persistencia, la persistencia en la actividad o la tarea elegida.

ii. La percepción de la eficacia: son las razones que da el aprendiz a su éxito o su fracaso. Estas razones pueden vincularse con el alumno (falta de repaso, mala gestión del tiempo, falta de conocimiento teórico y procedimiento); puede ser también de orden intrínseco, o al contrario, debidas a la dificultad de las cuestiones, a la falta de tiempo, a la insuficiencia explicación del profesor en este caso son ya de orden extrínseco.

iii. En la psicología cognitiva distinguimos varias concepciones entre otras citamos:

- La inteligencia que evoluciona con el tiempo; esta forma de inteligencia, en tanto que sistema de procesamiento, debe poder activarse por ciertos tipos de datos externos o internos, porque “existe una capacidad (...) de procesamiento de la información que es propia de [cada] inteligencia particular...”⁸, y además, tiene que concretarse mediante un sistema simbólico de codificación que tenga sentido para la comunidad (Bouchiba: 2008).
- La inteligencia que no evoluciona: es fija y estable; los individuos que creen en esta concepción sacan conclusiones sobre su fracaso y renuncian entonces poco a poco a producir el mínimo esfuerzo.

2.4.1.2. La percepción del valor de una actividad

La percepción del valor de una actividad por el alumno se hace sobre la utilidad de esa actividad con el fin de alcanzar los objetivos que persigue. Esto implica tener en cuenta dos elementos: la utilidad de la actividad y el tipo de objetivo fijado. Un alumno que no tiene objetivos no puede dar un valor a su actividad de aprendizaje.

⁸ Gardner (2001: 30-31) citado por Bouchiba (2008: 295).

Los objetivos de aprendizaje son los que se persiguen cuando se realiza una actividad para adquirir conocimientos. Los objetivos de resultado son los que se persiguen cuando se quiere conseguir una actividad para que los otros lo consideren o también para obtener una recompensa, una buena nota, lo cual corresponde a la motivación extrínseca que es más importante y los objetivos de aprendizaje numerosos, el alumno es más motivado.

Pues, es necesario ser vigilante en cuanto a la oposición entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca ya que da a menudo la impresión que es difícil o imposible perseguir estos dos tipos de metas a la vez.

De ahí decimos que la percepción del valor de una actividad es uno de los determinantes más importantes de la motivación, ya que si un alumno no percibe la utilidad de realizar una actividad, su motivación se experimentará, y es probable que elija no comprometerse en la misma.

2.4.1.3. La percepción de la controlabilidad

La percepción de la controlabilidad es la percepción que un alumno tiene del control que posee sobre el desarrollo y las consecuencias de una actividad que tiene que hacer. En este caso se trata de una percepción personal.

El grado más escaso de controlabilidad corresponde a la «impotencia aprendida» (Viau: 1994). Es una reacción de abandono por parte del alumno causada por la creencia que cualquier esfuerzo que haga, no llegará a nada. La impotencia aprendida es llamada también por R. Viau (1994: 47) la «dimisión aprendida».

La motivación es máxima cuando el sentimiento de controlabilidad puede basarse en una fuerte autodeterminación y una buena percepción de sus competencias. Es decir, si el profesor permite que el alumno elija una actividad de aprendizaje garantizándole que es capaz de salir bien y que tiene los medios de controlar la situación, su motivación será más fuerte.

2.4.2. Indicadores de la motivación

Los indicadores son componentes que permiten medir el grado de motivación de un alumno. Según Viau los indicadores que influyen sobre el resultado obtenido son:

- La elección de emprender una actividad;
- La perseverancia;
- El compromiso cognoscitivo;
- El resultado.

2.4.2.1. La elección de emprender una actividad

Un alumno motivado elige realizar una actividad de aprendizaje, mientras que otro, desmotivado, tiende a evitarlo. Este último utiliza entonces unas estrategias para retrasar el momento de realizar la actividad o para evitar comprometerse en ella. Por ejemplo, en el aula, el alumno se levanta para lanzar papeles al cubo de basura, para afilar un lápiz, vuelve a pasar con un lápiz sobre letras ya escritas o hace repetir al profesor lo que ha dicho para ganar tiempo.

2.4.2.2. La perseverancia

La perseverancia tiene un papel fundamental cuando un alumno vuelve a casa ya que después de haberse terminado la clase, tiene que hacer sus deberes. Un alumno motivado perseverará más que otro desmotivado. La perseverancia es un predictor de éxito ya que cuanto más un alumno persevera realizando una actividad de aprendizaje, más fácilmente se conseguirá el éxito. Sin embargo, los alumnos no deben creer que les basta que pasen horas realizando una tarea para asegurarse de la calidad de su trabajo. Es necesario también que hayan proporcionado esfuerzos de calidad.

La influencia de la motivación sobre la perseverancia es reconocida de todos. No obstante, se olvida a menudo la relación opuesta, la influencia que ejerce el resultado sobre la motivación del alumno. En efecto, el resultado se convierte en una fuente de información que influye sobre las percepciones que tiene el mismo de sí mismo y que están al origen de su motivación.

2.4.2.3. El compromiso cognoscitivo

Las investigaciones en psicopedagogía usan el término de *compromiso cognoscitivo* para designar una buena capacidad de concentración y atención. El compromiso cognoscitivo (Viau, 1994: 46) se define como la utilización de estrategias de aprendizaje y autorregulación por parte del aprendiz cuando cumple una actividad.

2.4.2.4. El resultado

Según el enfoque sociocognoscitivo del aprendizaje, el resultado corresponde al uso de conocimientos declarativos, o procedimentales o también estrategias de aprendizaje o de autorregulación. El resultado desempeña un papel principal en la dinámica motivacional. Un alumno motivado perseverará más que un alumno desmotivado y utilizará más estrategias de autoregulación, lo cual vendrá como efecto de influir sobre su resultado.

Capítulo II

Motivación y aprendizaje

1. El aprendizaje de las lenguas extranjeras

Si buscamos el sentido de la palabra “aprender” en un diccionario, nos encontramos ante una explicación que consiste en la adquisición de los conocimientos como lo afirma Le Petit Robert (1978).

Meirieu (1987) concibe el aprendizaje como una interacción creativa entre una información recibida del exterior y su utilización en un proyecto personal. Besse (1984: 35) aporta la siguiente definición:

Consideramos el aprendizaje de una lengua extranjera como una apropiación, es decir, una integración de las reglas y normas de esta lengua a las coherencias vividas y reconocidas que nos han formado desde la infancia¹

Según Smith (1975: 8): “aprender es más que comprender (establecer una relación entre una nueva experiencia y el conjunto de lo que ya sabemos), y esto implica un cambio o una transformación de lo ya conocido”².

A partir de estas dos definiciones, precisamos que enseñar no es aprender, es decir que aprender no es necesariamente el resultado de la enseñanza, sino su objetivo (Reboul: 1991).

En la teoría constructivista del aprendizaje lo que hace el individuo para aprender es elaborar significados personales. Williams y Burden (1999: 23) afirman lo siguiente:

Los propios alumnos están activamente implicados en dar su propio sentido al material lingüístico de entrada que les rodea así como a las tareas que se les presentan. Se debe considerar que las emociones forman parte esencial del aprendizaje, lo mismo que los contextos vitales concretos de los sujetos que están implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ Nuestra traducción. El texto original está en francés: “Nous considérons l’apprentissage d’une langue étrangère comme une appropriation, c’est à dire une intégration des règles et des normes de cette langue aux cohérences vécues et reconnues qui nous ont formés dès l’enfance”.

² Nuestra traducción. Texto original: “Apprendre est plus que comprendre (établir une relation entre une nouvelle expérience et l’ensemble à ce que l’on sait déjà), et cela implique un changement ou une transformation de ce qui est déjà connu”.

El aprendizaje de otras materias difiere del aprendizaje del idioma que pertenece a la identidad del aprendiz y se ve afectado por su entorno, es decir, aprender una lengua no significa sólo leer y escribir sino también apropiarse de nuevas conductas socioculturales que pertenecen a la comunidad de la lengua objeto y esto lo que afirma Crookall y Oxford (1988: 70)³: “Aprender una segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta”.

Un hecho evidente en los aprendices de idiomas es que logran niveles de éxito bastante distintos. Pero, ¿por qué algunos alumnos aprenden un idioma mejor que otro? A esto podemos añadir que el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y su grado de motivación y entre ellas dentro del aula.

Entre los factores internos que influyen en el éxito del aprendizaje de lenguas extranjeras, podemos citar justamente:

- *La motivación* que juega un papel importante en el proceso de aprendizaje;

- *El papel del profesor*: si el docente consigue establecer una relación positiva, la aceptación del discente instala la confianza y el respeto mutuo, lo cual estimula la voluntad de autonomía que se traduce después por una mayor motivación y participación (Bouchiba, 2007: 173). Diciéndolo de otra forma, una buena enseñanza aumenta las posibilidades de que el alumno aprenda, pero sin olvidar que quien produce el aprendizaje es el discente.

- *El conocimiento previo* del alumno: lo que una persona aprende se ve también por lo que esa persona ya sabe.

- *Las actividades* que el alumno realiza: lo que una persona aprende está en gran parte determinado por lo que esa persona hace.

³ Citado por Williams y Burden (1999: 186).

1.1. Los estilos de aprendizaje

Cuando hablamos del término “estilo de aprendizaje”, nos referimos al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o sus propias estrategias. Estas estrategias concretas que usamos varían según lo que queramos aprender (Villanueva: 1997). Las tendencias a utilizar unas técnicas determinadas (y no otras) para aprender constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

El concepto de “estilo de aprendizaje” no es común para todos los teóricos y es definido de forma muy variada en las distintas investigaciones. La mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo (Meirieu: 1987).

Las personas perciben y adquieren conocimiento de manera distinta; tienen ideas y piensan de manera diferente y actúan también de manera distinta. Además, las personas tienen preferencias para unas determinadas estrategias cognitivas que les ayudan a dar significado a la nueva información. El término *estilos de aprendizaje* se refiere a esas estrategias preferidas o debidas a la experiencia de aprendizaje que son, de modo más específico, formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información (Gentry y Helgesen: 1999). Por ejemplo, cuando se aprende un nuevo concepto, algunos aprendices se centran en los aspectos secundarios del mismo, mientras que otros se centran en los aspectos lógicos; algunos son más independientes y quieren aprender solos, mientras que otros prefieren estudiar junto a otros compañeros o cerca de sus profesores; algunos alumnos prefieren leer o asistir a conferencias mientras que otros prefieren realizar actividades prácticas (Davis: 1993).

Según Kefee (1979: 22)⁴, los estilos de aprendizaje se definen como comportamientos característicos, cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los aprendices perciben, se relacionan y responden ante un determinado entorno de aprendizaje.

De manera más sencilla, para Honey y Mumford (1986), un estilo de aprendizaje es una descripción de las actitudes y comportamientos que determinan la forma preferida de aprendizaje del individuo.

⁴ Citado por Willing (1988: 40).

Cuando se habla de estilos de aprendizaje se tienen en cuenta los *rasgos cognitivos*, incluyendo los estudios de psicología cognitiva que explicitan la diferencia en los sujetos respecto a las formas de conocer. También, se incluyen los *rasgos afectivos*. Los profesores y los educadores han podido comprobar la variación en los resultados del aprendizaje de alumnos que quieren aprender, los que lo necesitan y los que pasan sin ningún interés.

No se pueden olvidar los *rasgos fisiológicos*, que también influyen en el aprendizaje. Todos los rasgos que hemos descrito brevemente sirven como indicadores para identificar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos y son relativamente inestables, es decir que pueden cambiar y mejorar, pero con esfuerzo y técnicas adecuadas y con un cierto tipo de ejercicios en las destrezas que se deseen adquirir.

Knowles (1982: 30-33)⁵ distingue cuatro tipos de estilos de aprendizaje que pueden ser utilizados por los alumnos:

- *Estilo de aprendizaje concreto*: los alumnos con estilo de aprendizaje concreto utilizan métodos activos y directos para captar y procesar la información; están interesados en aquella información que posee un valor inmediato. Son curiosos, espontáneos y están dispuestos a correr riesgos. Les gusta la variedad y los constantes cambios de ritmo. No les gusta el aprendizaje rutinario y el trabajo escrito, prefiriendo experiencias visuales o verbales. Les gusta estar entretenidos e implicados físicamente en algo.

- *Estilo de aprendizaje analítico*: Los alumnos con estilo analítico son independientes, les gusta resolver problemas y disfrutan investigando ideas y estableciendo principios por sí solos. Estos aprendices prefieren una presentación lógica y sistemática del nuevo material de aprendizaje, y que se les ofrezca oportunidades para continuar aprendiendo por sí mismos. Los alumnos analíticos se esfuerzan; son serios pero vulnerables ante el fracaso.

- *Estilo de aprendizaje comunicativo*: Los alumnos con estilo de aprendizaje comunicativo prefieren un enfoque social de aprendizaje.

⁵ Citado por Richards y Rodgers (1998: 60-61).

Necesitan las aportaciones de otras personas e interacción con ellas; aprenden de la puesta en común y de las actividades en grupo. Les encanta una clase que funcione democráticamente.

- *Estilo de aprendizaje basado en la autoridad*: Los alumnos con este estilo de aprendizaje son responsables y fiables. Les gusta y necesitan la progresión estructurada y secuenciada. Se encuentran bien en una clase tradicional, prefiriendo al docente que ejerce su autoridad. Les gusta tener instrucciones claras y saber exactamente lo que están haciendo, no se sienten cómodos en una clase en las que las decisiones se toman por consenso.

Además de estos estilos cognitivos, cada individuo tiene canales de percepción sensorial, a los cuales recurre más o menos fácilmente para el procesamiento de la información. Estos canales complementan y se asocian a los estilos cognitivos. La programación neurolingüística los denomina “sistemas de representación sensorial” y diferencia tres grandes tipos de canales (O’Connor y Mc Dermott, 1996: 59):

- *Canal visual*: puede ser usado externamente cuando miramos el mundo exterior o internamente cuando visualizamos con la mente.

- *Canal auditivo*: de la misma forma, puede dividirse en sonidos externos o internos.

- *Canal kinestésico (o sentido del tacto y del movimiento)*: la kinestesia externa incluye las sensaciones táctiles, y la interna sensaciones recordadas, emociones y sentidos internos de equilibrio y conciencia del propio cuerpo. Se conoce como el sentido que nos informa en todo momento de nuestros movimientos.

Poder reconocer el estilo cognitivo de los alumnos nos permitirá actuar en consecuencia en el momento de dar clase, es decir que nos permitirá saber cuál es la mejor técnica de presentarle al otro aquello que queremos enseñarle para optimizar su aprendizaje.

La investigación sobre los estilos de aprendizaje resulta especialmente útil en situación de los grupos reducidos, en los que hay mayor posibilidad de ofrecer atención individual a cada alumno.

Ehrman (1996: 129) se hace eco de la importancia de que no sólo el profesor se haga consciente de las diferencias que presentan los alumnos a la hora de enfrentarse a las experiencias de aprendizaje. Los propios estudiantes deben aprender a identificar los rasgos que determinan sus propias tendencias y preferencias, con el fin de conocer las ventajas e inconvenientes de sus formas de aprender.

Los estilos de aprendizaje se condicionan en gran medida por el conocimiento de los objetivos que se propone el propio alumno. Esta determinación de objetivos es el producto de un análisis entorno a las demandas de la tarea, a los objetivos personales que el sujeto desea conseguir, y a la determinación y regulación de las estrategias que emplea en la realización de la tarea en el entorno de la motivación.

1.2. Las estrategias de aprendizaje

El interés por el papel que desempeñan las estrategias de aprendizaje en el rendimiento de un idioma extranjero sólo adquiere relevancia a partir de los años setenta, probablemente como consecuencia de la aparición de nuevos enfoques y planteamientos metodológicos en la enseñanza de lenguas. Generalmente, los enfoques cognitivos resaltaban, entre otras cosas, la necesidad de centrar el interés de las investigaciones en los procesos en vez de los resultados, como se había hecho hasta entonces. Desde esta perspectiva, el aprendiz y su actuación durante el proceso de aprendizaje ha pasado al primer plano.

Según González Ornelas (2003) las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera se pueden definir como todo aquello que realiza un alumno con el fin de aumentar su aprendizaje de la lengua objeto.

En didáctica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se habla de *estrategia* cuando se ponen en juego o en interacción las capacidades y los conocimientos para lograr un objetivo (Meirieu, 1987: 128). Se puede considerar pues, como una guía de las propias actividades, y concebir también como un cierto cálculo racional (Plaisance y Vergnaud, 1998: 114). Las estrategias, percibidas como guías de las acciones que hay que seguir, son siempre conscientes (Álvarez et al: 2003).

Oxford (1990: 8), por su parte, considera que una estrategia es una acción específica emprendida por el alumno para facilitar el aprendizaje, haciéndolo más

fácil, más rápido, más agradable, más autónomo y susceptible de ser transferido a otras situaciones.

Un alumno emplea una estrategia cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y lo que hace) a las exigencias de una actividad o tarea pedida por su profesor. Wenden y Rubin (1987) definen la estrategia como el conjunto de operaciones, rutinas o pasos dados por el aprendiz para obtener, asimilar o usar información..., es decir, lo que los aprendices hacen para aprender o para regular el aprendizaje.

En realidad, el término “estrategia” puede aplicarse a muchos ámbitos, es un término genérico. En el sentido más amplio, una estrategia puede consistir en cualquier acción, planificada o no, que se pone en marcha para lograr un objetivo (Mariane, 1998: 75). Así podría denominarse, por ejemplo, la acción emprendida por un alumno para poner un título a un texto previamente leído o escuchado; o el uso de reglas mnemotécnicas para la memorización de una frase.

Las estrategias de aprendizaje son consideradas como acciones o técnicas específicas que los aprendices utilizan, a menudo intencionalmente, para mejorar sus destrezas en el dominio del idioma (Bressous y Dessus, 2003: 213)⁶.

Se puede establecer una de las clasificaciones más completas y distinguir entre estrategias de carácter:

i. *afectivo*: son estrategias destinadas a reducir la ansiedad, automotivación y recompensa.

ii. *social*: consisten en la formulación de preguntas, interacción con nativos e interés por la cultura del país.

iii. *metacognitivo*: sirven para evaluar el progreso, planificar las tareas, búsqueda de oportunidades, controlar la atención y los errores.

iv. *mnemotécnico*: como agrupación de palabras visionar conceptos, rítmica, movimiento físico y los repasos estructurados.

⁶ Citado por Bouchiba (2009: 43).

v. *cognitivo*: incluyen el uso activo del idioma extranjero e implican razonar, analizar y resumir.

vi. *compensatorio*: los aprendices quienes las utilizan intentan adivinar significados según contexto o el uso de sinónimos y gestos para transmitir conocimientos.

Todo aprendizaje requiere voluntad, interés por parte del alumno y una mínima motivación que justifique la finalidad de dicho aprendizaje. Además, todo aprendizaje requiere el dominio de una técnica.

En primer lugar, hay que distinguir entre lo que son técnicas y estrategias de aprendizaje. Las técnicas serían actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden: repetir, esquematizar, realizar preguntas, deducir, inducir, etc, y pueden ser utilizadas de forma mecánica.

Las estrategias se consideran guías de acciones que hay que seguir, por tanto, son siempre conscientes (Meirieu, 1987: 133) y dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. La estrategia es pues la técnica cuyo tema negocia una situación-problema, es decir, aplica las consignas sobre los materiales que se le proporcionan al alumno.

Lo que caracteriza precisamente una estrategia, lo que lo vuelve observable, es que no es un 'estado' sino un 'proceso'. La estrategia representa el conjunto de las operaciones efectuadas por un tema, con el fin de llegar a un aprendizaje estabilizado.

Un alumno emplea una estrategia, cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y lo que hace) a las exigencias de una actividad y a las circunstancias en que se produce (Bouchiba, 2009: 46). Por lo tanto, para que la actuación de un aprendiz sea considerada como estrategia es necesario que:

- El mismo realice una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea.
- Planifique qué va a hacer y cómo lo llevará a cabo. Es necesario que el alumno disponga de una serie de recursos entre los que escoger.
- Evalúe su actuación.

- Acumule conocimientos acerca de en qué situaciones puede volver a usar esa estrategia y de qué forma debe utilizarse.

De ahí que el alumno tenga que elegir de entre su repertorio y la estrategia de aprendizaje más adecuada según unos factores:

i. Los contenidos de aprendizaje (tipo y cantidad); la estrategia utilizada puede variar en función de lo que se tiene que aprender, así como la cantidad de información que debe ser aprendida.

ii. Los conocimientos previos que tenga el alumno sobre el contenido de aprendizaje (bagaje cultural que posea).

iii. Las condiciones de aprendizaje:

- Tiempo disponible para dedicar a la tarea de estudio;
- Conocimiento y consciencia que tiene el aprendiz de sí mismo y sus capacidades y limitaciones;
- Motivación por la tarea a aprender;
- Condicionantes personales del alumno (edad, situación personal, familiar,...).

iv. El tipo de evaluación al que va a ser sometido el aprendiz marca también un uso de distintos tipos de estrategia de aprendizaje. No será lo mismo la preparación para un examen con tema a desarrollar o para una exposición oral.

La principal dificultad del docente frente a las estrategias de aprendizaje está en el rechazo de toda innovación: La enseñanza de estrategias de aprendizaje lleva consigo la utilización de unos determinados métodos, en muchos casos distintos de los que los docentes venían usando. Para algunos profesionales, esto supone una inferencia con la práctica aceptada y lo rechazan.

Otra dificultad está en el desconocimiento del propio proceso de aprendizaje: enseñar estas estrategias depende, en buena medida, de la capacidad que el profesor tenga para discutir el aprendizaje con sus estudiantes. Para ello, es necesario que éste sea capaz de ser consciente de su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, la elección de una estrategia de aprendizaje depende también de la formación en los métodos desarrollados para la enseñanza de un contenido determinado. El principal problema que tiene un alumno ante las estrategias de aprendizaje consiste en su resistencia a ser activo en su aprendizaje. Además, motivado por los modelos tradicionales de enseñanza y, sobre todo, porque no aprecia la utilidad de este aprendizaje para el rendimiento en los exámenes; pues normalmente éstos premian el aprendizaje mecánico o memorístico.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje implican más tiempo que los materiales y de manera particular un trabajo más autónomo y por tanto con autorregulación del proceso. Esto consiste en una tarea nueva para el alumno que posee una disposición natural hacia la clase magistral que requiere sólo su trabajo o la tradicional enseñanza. Las estrategias de motivación se ocupan de aquellas influencias motivadoras que se ejercen de manera consciente para obtener un efecto positivo, sistemático y duradero.

1.2.1. Clasificación de las estrategias

Siguiendo a Valle Arias et al. (1999: 442), clasificamos las estrategias de aprendizaje en tres clases: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos.

Las estrategias cognitivas se refieren a la integración del nuevo material con conocimiento previo. Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los aprendices, de su propia cognición (Gaskins y Elliot: 1999). Las estrategias de manejo de recursos son un conjunto de estrategias que, incluidas en este tercer grupo, tiene que ver con *la disposición afectiva y motivacional* del sujeto hacia el aprendizaje.

Del mismo modo, en el aprendizaje de un idioma extranjero nos encontramos con un determinado número de clasificaciones o taxonomías de las estrategias de aprendizaje.

Para Rubin (1987)⁷ existen tres tipos de estrategias utilizadas por muchos alumnos que contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje de la lengua: son las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y las estrategias sociales.

Las primeras contribuyen de forma directa al desarrollo del sistema del idioma construido por el alumno; las segundas tienen menor relación con el aprendizaje de la lengua al centrarse en el proceso propio de la comunicación y las terceras contribuyen de forma indirecta porque no conducen directamente a la obtención, almacenamiento, recuperación y uso del idioma, sino que se relacionan con aquellas actividades en las que el alumno tiene la oportunidad de exponerse a determinadas situaciones en las que verifica lo que ha aprendido.

O'Malley (1990: 44-46) clasifica las estrategias en tres subcategorías fundamentales: las metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las primeras requieren planificación, reflexión, monitoreo y evaluación del aprendizaje (atención dirigida, atención selectiva, autocontrol y autoevaluación).

Las cognitivas están más limitadas a tareas específicas de aprendizaje e implican una manipulación más directa del material de aprendizaje como por ejemplo, la repetición, la traducción, la toma de apuntes, etc.

En cuanto a las socioafectivas se relacionan con las actividades de mediación y transacción social con otras personas como son el trabajo cooperado y las preguntas aclaratorias.

Stern (1992)⁸ clasifica las estrategias para el aprendizaje de un idioma en cinco clases: estrategias de planificación y control, cognitivas, comunicativo-experienciales, interpersonales y afectivas.

Según él, las estrategias de control y planificación se relacionan con la intención del alumno para dirigir su propio aprendizaje; las cognitivas son operaciones utilizadas en el aprendizaje o la solución de un problema que requiere del análisis directo, la transformación o la síntesis de los materiales de aprendizaje.

⁷ Citado por Hismanoglu (2000: 38).

⁸ Ibid. (2000: 40).

Con el objetivo de evitar la interrupción en el flujo de la comunicación, se usan estrategias comunicativo-experienciales que incluyen los gestos y el parafraseo, entre otros. Las estrategias interpersonales son las que deben monitorear el propio desarrollo del alumno y evaluar su propio desempeño y en tal sentido los aprendices deben contactar con hablantes nativos y familiarizarse con la cultura de la lengua objeto de estudio.

Según Oxford (1990: 16) las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera tienen como propósito principal el desarrollo de la competencia comunicativa que constituye a su vez el fundamento del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas extranjeros en la que el alumno pasa a desempeñar un papel más activo y de más responsabilidad en el aprendizaje de la lengua extranjera. De ahí, requieren herramientas específicas entre las que se encuentran las estrategias de aprendizaje.

Además, Oxford distingue entre dos tipos de estrategias: directas e indirectas. Las primeras (de memoria, cognitivas y compensatorias) incluyen de forma directa al idioma extranjero, requieren de su procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades.

Las segundas (metacognitivas, afectivas y sociales), aunque no involucran directamente a la lengua objeto de estudio, sí son útiles por cuanto sirven para apoyar y controlar el aprendizaje del idioma en cuestión. Como debe suponerse, los mejores resultados se obtienen cuando existe una adecuada combinación de ambas.

En esta taxonomía, las estrategias de memoria son aquellas utilizadas para almacenar o guardar la información y recuperarla cuando se necesite. En cuanto a las estrategias cognitivas son las estrategias mentales que usan los aprendices para que su aprendizaje sea significativo, o sea que se utilicen en la formación y revisión de modelos mentales internos, para producir y recibir mensajes en la lengua extranjera. Mientras que las estrategias compensatorias ayudan a los discentes a eliminar los vacíos de conocimiento y poder dar continuidad a la comunicación.

Por su parte, las estrategias metacognitivas ayudan a los alumnos a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje; las estrategias afectivas se relacionan con su parte emotiva; les permiten controlar sus sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje del idioma. Las estrategias sociales llevan a la

interacción creciente con la lengua extranjera al facilitarles la interacción con otros aprendices, en una situación discursiva.

1.2.2. Enseñanza de las estrategias

La enseñanza de las estrategias es un asunto polémico por el número de interrogantes y la falta de acuerdo entre distintos autores⁹ respecto al tema. A los problemas asociados a cualquier tipo de enseñanza (qué, cuándo, cómo enseñar) se le añaden otros como, por ejemplo, si las estrategias deben enseñarse, y qué tipo de estrategias (generales o específicas), así como otros problemas relacionados con los conocimientos y habilidades que debe tener el docente para ser considerado como un instructor eficaz.

Las estrategias pueden enseñarse de una forma integrada en las diferentes áreas curriculares y también mediante el uso de otras vías complementarias que pueden ayudar a un mejoramiento en los procesos de pensamiento de los alumnos y a un mayor conocimiento y control sobre sus recursos, posibilidades y limitaciones cognitivas.

El segundo problema referente a si se deben enseñar estrategias generales o específicas, consideramos que la enseñanza de las primeras está mucho más relacionada con programas de entrenamiento cognitivo, de enseñar a pensar. Las estrategias específicas al estar más relacionadas con las distintas áreas curriculares, tiene más sentido que se incorporen al currículo escolar y indebido aquí de integrarlas a los objetivos específicos de cada disciplina o área académica.

La otra cuestión señalada como problema se relaciona con el papel que le corresponde desarrollar el docente. Entonces, nos preguntamos qué es un docente estratégico: para Beltrán (1993: 38), el término *docente estratégico* sirve para la definición de los rasgos más sobresalientes de un instructor eficaz y que se pueden resumir en las características siguientes: un verdadero *pensador* y un *especialista* en la toma de decisiones; un *experto* que posee una amplia base de conocimientos, un verdadero *mediador* y un *modelo* para el aprendiz.

⁹ V: Stern (1992); Beltrán (1993).

Por tanto, el docente sería estratégico en su aprendizaje y en su acción docente dirigida a influir en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Pasamos al otro elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumno. Habíamos apuntado anteriormente que las estrategias de aprendizaje de un idioma extranjero son acciones específicas, comportamientos o etapas que los alumnos emplean de manera consciente o inconsciente para mejorar su desempeño en la lengua extranjera. Así, tomamos el ejemplo de que en el aula observamos que los alumnos utilizan distintas estrategias para trabajar con el compañero de clase, agrupar las palabras de acuerdo con su empleo o en una tarea dada, usar gestos, por ejemplo. Todo esto ocurre de manera diferente en cada aprendiz, es decir, cada uno tiene su propio estilo de aprendizaje y en consecuencia utiliza unas estrategias u otras.

Entre las características principales de una instrucción estratégica eficaz citamos los requisitos siguientes:

- Las estrategias deben ser funcionales y significativas;
- La instrucción debe demostrar qué estrategias pueden ser utilizadas, cómo pueden aplicarse y cuándo y por qué son útiles;
- Los alumnos deben creer que las estrategias son útiles y necesarias;
- Debe haber una conexión entre la estrategia enseñada y las percepciones del aprendiz sobre el contexto de la tarea;
- Una instrucción eficaz y con éxito genera confianza y creencias de autoeficacia;
- La instrucción debe ser directa, informativa y explicativa;
- La responsabilidad para generar, aplicar y controlar estrategias eficaces es transferida del instructor al aprendiz;
- Los materiales de instrucción deben ser claros, bien elaborados y al mismo tiempo agradables.

Para resumir, decimos que la enseñanza de estrategias presupone o pide que se enseñe a los alumnos a ser estratégicos, o sea a ser capaces de actuar de manera intencionada para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje, teniendo en cuenta las características de la tarea, las exigencias del entorno y las propias limitaciones y

recursos personales. Por tanto, enseñar al discente a emplear de manera estratégica sus capacidades cognitivas, sus técnicas y procedimientos de estudio, o sea adaptarse a una situación de aprendizaje concreta.

2. El papel del profesor en el proceso motivacional

No hay la menor duda de que el papel del profesor es importante para motivar a sus alumnos poniéndoles en situación de aprendizaje, haciendo, por tanto, que los alumnos se dediquen con más interés al proceso de aprendizaje. De igual forma hay actitudes de los profesores que provocan en los alumnos el desinterés y la desmotivación por la materia, y en general por los aprendizajes.

2.1. El profesor como mediador

Podemos decir que el profesor media entre el alumno y lo que desea transmitirle a ese alumno o intenta que éste aprenda. Él no constituye el objeto de la enseñanza, y su función no tiene sentido sin la presencia de alumnos a quienes puede servir de intermediario, de forma que éstos accedan al saber que él posee, lo asimilen y sean capaces de crear su propio conjunto de deberes a partir de esa enseñanza (Bernardo Carrasco: 1997).

Tampoco tendría sentido la presencia del profesor que no tiene nada que ofrecer, es decir, que carece de los conocimientos requeridos, o que no tiene *la preparación profesional* adecuada para llevar a cabo su tarea (Bouchiba: 2007).

El profesor tiene la responsabilidad de ayudar al alumno y dirigir el proceso educativo, facilitándole sus aprendizajes y haciéndole asequibles los contenidos que se transmiten (Pujade-Renaud: 2005).

Cuando decimos que el profesor es *el mediador* nos referimos a su ayuda y dirección: ayuda porque hace accesibles y facilita los aprendizajes, y dirección porque los aprendizajes se realizan con unos determinados contenidos curriculares.

El carácter mediador del docente no debe servir de argumento para prestar importancia a su función o a su trabajo. La figura del profesor sigue siendo una figura útil, necesaria e indispensable, aunque no siempre cabe esperar que lo sea de igual manera o en igual medida para todos.

En cuanto *mediador*, el docente es también *facilitador* (Vidiella, 2007: 91), es decir, alguien que hace posible que un determinado $\frac{1}{2}$ producto $\frac{1}{2}$ sea accesible a otros (Beacco: 1993). Es difícil discernir qué es primero o más importante en el proceso de aprendizaje, si el hecho de que el profesor medie entre el objeto de la enseñanza y el alumno, o bien que facilite al discente el acceso al saber, a lo que éste quiera o desee aprender.

En resumen, el profesor es un mediador y es necesaria su labor de guía al alumno y la dirección de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Proceso que se caracteriza y se explica como el resultado de la interacción de la actividad del docente, la del discente y la de los demás compañeros que forman el grupo de clase.

2.2. Organización y dirección de la clase

En la clase ocurren muchas cosas, unas más positivas que otras. Por lo tanto, importa que el docente dé paso a las que contribuyan más eficazmente al aprendizaje. Tradicionalmente, en las formaciones de profesorado, se ha favorecido la formación académica y la adquisición de conocimientos, pero se ha insistido menos sobre el tema de cómo dirigir y organizar una clase de modo eficaz (Gauthier et al, 2003: 80-81).

Sin embargo, este aspecto se ha desarrollado en las empresas, particularmente en la era industrial, porque se ha comprobado que una mala dirección produce malos resultados y una buena dirección genera beneficios que permiten a la empresa no sólo mantenerse como tal, sino incrementar la producción y el saldo favorable.

La clase no es comparable a una empresa en muchos sentidos, pero sí lo es en la importancia que debe darse a la organización y a la dirección (Gaston: 1983). El aprendizaje guiado en el aula, permite acortar sustancialmente los tiempos, identificando objetivos y apuntando directamente hacia ellos. De ahí decimos que el profesor tiene una función que cumplir en el aula y ésta se fundamenta en hechos que no es posible soslayar. Primero, su tarea consiste en facilitar el aprendizaje del alumno y lo ha de hacer lo más eficazmente posible.

2.3. Actitud del profesor en el aula

La actitud del profesor puede referirse a varios aspectos (Gauthier et al: 2003). En la clase de lenguas ésta es especialmente relevante en todo aquello que se refiere al alumnado y al idioma que enseña y a todo aquello que va unido a ella (país, hablantes y cultura).

En el profesor cabe una actitud autoritaria o más bien democrática, de respeto o de desprecio hacia los alumnos, participativa o individualista, de colaboración o de abierto rechazo, de comprensión ante la actuación y producción lingüística de los alumnos o de crítica y corrección más o menos despiadada.

Es posible que el profesor adopte una actitud paternalista/maternal o por el contrario, que considere la clase como algo que le es ajeno; puede involucrarse afectivamente en los problemas no estrictamente profesionales que afecten a los aprendices, o no prestar atención a cualquier otra cosa que exceda los límites del aula.

2.4. Principios y creencias del profesor

Cabe esperar que el profesor no actúe en contra de lo que cree o considera adecuado sobre:

- Cuál es la mejor forma de aprender y enseñar un idioma extranjero;
- Cómo debe ejercerse la autoridad en la clase;
- Cuál debe ser la disciplina en el aula;
- Cuál debe ser el rol de los aprendices en la clase;
- Qué actitud debe mostrar el docente ante los alumnos;
- Cuál debe ser la relación profesor-alumno.

Los individuos no son siempre conscientes de las causas que originan sus actuaciones. Pero esas causas, por poco transparentes o evidentes que sean, están siempre presentes. Es preciso destacar también que los principios sobre los cuales se asientan las actuaciones y procedimientos de los profesores son, a veces, extremadamente simples o simplistas, mientras que en otras ocasiones responden a fundamentos más complejos o complicados.

Los profesores no llegan al aula libres de condicionamientos o prejuicios. Tienen determinadas creencias y expectativas, genéricas y específicas, sobre los niveles que deben lograrse en el aprendizaje, sobre lo que esperan de un curso, de un grupo, de una clase, e incluso de un aprendiz en concreto (Pujade-Renaud: 2005). Ciertas expectativas vienen impuestas por el sistema educativo, mientras que otras derivan de la jerarquía de valores o de la personalidad del docente. Los valores, a su vez, pueden estar generados por convicciones propias, o ser el resultado de impresiones que el profesor percibe o recibe en un momento determinado. Por ejemplo, un docente puede tender a pensar que los alumnos que se sientan en primera fila son mejores que aquéllos que se sientan en los últimos bancos. Otro tipo de convicciones puede llevar al profesor a prestar más atención a quienes considera menos dotados intelectualmente, o viceversa, a favorecer a quienes considera más pobres, frente a quienes considera más ricos, o prestar especial atención a quienes considera más tímidos, frente a quienes considera más atrevidos y autónomos, etc.

El profesor, atendiendo a su experiencia previa personal, a su formación y experiencia docente, intentará dar respuesta a las cuestiones fundamentales que le plantea la profesión que ejerce. Éstos son algunos interrogantes posibles:

- ¿Qué se debe enseñar y en qué orden?
- ¿Cuál es el mejor método para enseñar?
- ¿Qué tipo de ejercicios o actividades producen resultados más rápidos y eficaces?
- ¿Hasta dónde es necesario llegar en la corrección de los errores?
- ¿Qué tipo de *estrategias son más motivadoras*, interesantes y eficaces?
- ¿Qué esperan los alumnos de él como profesor?

La respuesta a estas (u otras) cuestiones similares llevan al profesor a ciertas conclusiones y tomas de posición. Brindley (1984: 97) llevó a cabo un estudio tomando como punto de partida la adopción de un currículo centrado en *el alumno*. Los profesores de lenguas llegaron a conclusiones o principios de este modo:

- Se aprende organizando las experiencias personales que cada uno obtiene en los encuentros con el otro.

- El profesor es un “recurso humano” del cual se vale el alumno para obtener muestras del idioma sobre las cuales trabajar.

- Los datos lingüísticos se pueden encontrar u obtener en cualquier parte: en la comunidad, en los libros de textos, en los medios de comunicación.

- El cometido del docente es hacer que sus alumnos logren autocontrolar, autodeterminar y autodirigirse, proporcionándoles datos lingüísticos varios, partiendo de actividades de comprensión oral, interacción y desempeño de roles con hablantes nativos.

- Los alumnos aprenden la lengua formulando hipótesis a partir de los datos lingüísticos que se les suministran o a los cuales son expuestos. Este tipo de hipótesis sigue formulándose de manera constante y siempre en la dirección del modelo ideal.

La tarea del profesor no es eficaz por naturaleza, aunque tenga apariencia de ser objetivamente buena. Se necesita otra pieza esencial para que esa tarea rinda sus frutos: que la parte a quien va dirigida lo reciba o lo acepte. Además, el proceso docente no es unilateral, sino a dos bandas, por lo *que no se completa hasta que emisor y receptor aúnen sus esfuerzos y coincidan en ellos.*

El profesor está, pues, condicionado por su formación, su entorno y sus propias experiencias; su trabajo, guiado por los métodos o enfoques aplicados, producirá determinados efectos en el alumnado.

2.5. La evaluación de los alumnos

No es extraño encontrarnos con profesores que confiesan de una forma más o menos explícita su dificultad para evaluar o elaborar la programación del aula (López Mojarro: 2001). Tampoco resulta sorprendente si consideramos que, en torno a la evaluación, hayan surgido una innumerable cantidad de nuevos términos y antiguos vocablos redefinidos. Así se habla de evaluación inicial, formativa, final, sumativa, continua, global, normativa, cualitativa y cuantitativa, por ejemplo.

El papel del profesor en el aula es también otro factor de inquietud: su rol de sujeto agente (el profesor enseña), se ha adjudicado al alumno (el alumno aprende). Y para definir su tarea, vuelven a aparecer otros calificativos determinados por las tareas

que tiene que cumplir: además de mediador el profesor es asesor, motivador, animador, programador, evaluador, orientador, conductor, facilitador, amigo y líder.

El profesor, por su preparación, su implicación y la posibilidad que tiene que actuar en el proceso, es la persona idónea para ejercer el papel preponderante de *evaluador*. Programar, entrenar y evaluar son tres funciones básicas que perfila el papel del profesor.

En este contexto de evaluación normativa y didáctica tiene que actuar el profesor. La responsabilidad de enseñar eficazmente a alumnos diversos (en cuanto a capacidad, intereses y procedencia sociocultural) produce consecuencias que afectan a las funciones del docente (Rosales López: 1990). Es desarrollada de forma apreciable las capacidades de los alumnos (tanto en lo que se refiere a los conceptos que asimila, a los procedimientos que domina o a las actitudes que rigen su conducta).

Por eso podemos describir su función también como la de *entrenador* que enseña al alumno unas metas apropiadas, le motiva, le exige y le prepara unas secuencias de entrenamiento eficaces de manera que se alcancen los objetivos propuestos (Rosales López: 1990).

3. La actitud del alumno en el proceso motivacional

La actitud del alumno en el proceso motivacional requiere conocer las conductas y capacidades de éste, ya que los objetivos de aprendizaje se fijan a partir de ellas. Cuanto mayor y más precisa sea el conocimiento más acertado van a ser indudablemente, las decisiones que se toman durante el proceso de aprendizaje.

3.1. La motivación del alumno

La motivación puede ser externa o instrumental, y también el resultado de un *interés interno* (Crookes y Schmidt: 1991), entendido en el sentido en que los aprendices están motivados si están implicados en el aprendizaje, mantienen ese interés a lo largo del proceso y no necesitan recibir continuamente ayuda exterior para mantener ese interés.

La edad también se presenta como un factor que incide en la motivación. Precisamente el campo en que más puede influir la acción docente es el de la

motivación interna: los profesionales pueden promover o activar los resortes que ayuden en esa dirección. Los niños y los adultos están condicionados no sólo por los años que tienen en su haber, sino también porque la acumulación de años implica la consolidación de centros de interés que pueden ser detectados y atendidos con cierta fiabilidad por el profesional de la enseñanza (Gaston: 1983).

3.2. La personalidad del alumno

Prestar la debida atención a la persona que aprende sólo es factible si el número de aprendices es reducido. Atender a las peculiaridades de la personalidad de cada aprendiz en una clase de treinta alumnos o más en una clase sería una tarea difícil de llevar a cabo. Aunque la mayoría de los docentes considera que la personalidad de cada discente es un factor importante en el aprendizaje, no es fácil definir qué elementos la constituyen.

Ellis (1994: 518) anota los siguientes factores tomados en cuenta e investigados por diversos autores en relación con la personalidad del alumno:

i. *La introversión y la extraversión:* los extravertidos se arriesgan más; son más sociables y más activos. Los introvertidos son menos activos y gustan menos de las relaciones sociales. Estas características tienen su reflejo en aspectos clave del aprendizaje, como la interacción o la decisión para usar la lengua objeto de estudio, por ejemplo.

ii. *El enfrentamiento a los riesgos:* quienes no dudan en arriesgarse tampoco dudan en usar el idioma que aprenden, incluso cuando éste es más complejo y exigente, toleran mejor los errores propios y ajenos y no tienen necesidad de asegurarse sobre la corrección de lo que van a decir.

iii. *La empatía:* consiste en la capacidad de alguien para ponerse en el sitio y la posición de otro y entenderlo mejor.

iv. *La propia estima y valoración:* la autoestima afecta al concepto que cada cual tiene de su persona y está estrechamente ligada a la seguridad y confianza en sí mismo que puede tener el aprendiz. Es uno de los rasgos más estrechamente ligado al aprendizaje.

v. *El retrotraimiento y la inhibición*: estas dos características suponen en el individuo la formación de defensas frente al exterior, que no tienen otra meta que la de proteger su propio ego y que ejercen, también, un efecto negativo sobre el aprendizaje.

3.3. El alumno y sus estrategias de aprendizaje

Lo que es determinante en la selección de la estrategia es que ésta incida en el grado de eficacia para lograr el objetivo propuesto. Para poner un título a un texto, por ejemplo, el alumno puede recurrir primero a la traducción detallada del texto y luego proceder a la extracción de las ideas principales, para, finalmente, elaborar un título.

Puede también optar por captar primero las ideas principales del texto sin recurrir a la traducción detallada del mismo. Es posible que esta segunda estrategia lo lleve a resolver antes el problema, en cuyo caso sería más eficaz que la primera.

Actualmente, son muchos¹⁰ los estudios realizados en torno a las estrategias de aprendizaje, tratando de identificar las que usan los alumnos e intentando dilucidar cuáles son más o menos eficaces, o también investigando qué estrategias usan los buenos y los malos aprendices.

Los buenos alumnos se valen de estrategias que les resultan eficaces. Pero ¿están esas estrategias al alcance de los malos estudiantes? Unos investigadores concluyen que los discentes con mejores notas en un examen de lectura comprensiva se caracterizan por:

- conservar el sentido global del párrafo;
- leer frases extensas;
- dejar de lado palabras no esenciales;
- deducir el significado de palabras desconocidas a través del contexto.

En cambio los alumnos con nota más baja se caracteriza por:

- su facilidad para olvidar el sentido global del párrafo una vez que lo han comprendido;
- leer palabra por palabra o frases cortas;

¹⁰ V: Hadji (1992); Mariane (1998).

- no dejar de lado ninguna palabra, o muy pocas palabras;
- consultar el diccionario tan pronto como encuentran una palabra nueva.

Algunos de los procedimientos aconsejados pueden ser útiles y provechosos: por ejemplo, es mejor intentar captar el significado de una palabra nueva a través del contexto antes de consultar el diccionario. Pero, no parece que otras estrategias sean fácilmente transmisibles o fáciles de adoptar por cualquiera, como sería el caso de olvidar (o no) el significado de un párrafo.

Los buenos estudiantes suelen valerse de estrategias más eficaces; pero esto se debe a que su nivel se lo permite (Hadji: 1992).

Incluso el hecho mismo de encontrar las mejores estrategias, frente a las múltiples opciones que se ofrecen, está relacionado con el coeficiente intelectual de cada individuo. Vann y Abraham (1990: 190) lo expresan así, a raíz de su investigación: los estudiantes con calificaciones bajas no es que no se valiesen de estrategias y las buscasen, sino que con frecuencia elijan la estrategia no adecuada para la tarea que tengan entre manos. Tengan la impresión de que no contaban con la necesaria capacidad de orden superior (las frecuentemente denominadas estrategias metacognitivas o autoreguladoras) que les permitiese evaluar la tarea y aplicar las estrategias necesarias para llevarla a cabo.

En el proceso de adopción de una u otra estrategia de aprender tiene una importancia decisiva el hecho de que el alumno sea consciente de lo que hace. No parece que sea posible esperar que el alumno cambie de estrategias de aprendizaje si no sabe que las que usa en un momento determinado son poco eficaces, o si no es consciente de que no es capaz de solucionar un problema precisamente porque no utiliza la estrategia adecuada para ello.

3.4. Principios y creencias del alumno

Las creencias del alumno sobre la lengua que aprende pueden ser equivocadas y actuar, en consecuencia, como elementos perjudiciales. En general, lo que los individuos dicen o piensan sobre un idioma tiene relación con el aprendizaje de otras lenguas geográficamente cercanas o que constituyen un objeto habitual de la enseñanza-aprendizaje.

Los aprendices consideran, consciente o inconscientemente, que una u otra forma de enseñar es más o menos eficaz y esperan que el docente se ajuste a su particular visión metodológica. Las expectativas del discente están, además, reforzadas por los hábitos adquiridos a lo largo de sus años de aprendizaje. Cinco, diez o quince años de enseñanza previa, durante la cual distintos profesores han protagonizado diversos estilos docentes, pueden haber servido muy bien para que el alumno llegue a conclusiones razonables sobre qué estilo didáctico le es más o menos favorable y eficaz, o cuál se ajusta mejor a sus gustos y capacidades (Richards y Lockhart, 2008: 54).

Los alumnos no son especialistas en cuestiones metodológicas. Sus convicciones suelen ser fruto, por tanto, no de la reflexión consciente, sino del pensar y de la tradición que existe en el entorno, y de los resultados que obtienen con un profesor.

La historia de la metodología en la enseñanza de idiomas prueba que se han dado y se siguen dando cambios más bien bruscos en cuestiones didácticas, que los profesores, atentos a esos cambios, se ven empujados a adoptarlos, propiciados generalmente por el predominio de determinadas tendencias docentes y, en la actualidad, a veces avalados también por estudios experimentales que parecen dar más solidez a las propuestas nuevas.

El aula es, en ocasiones, un campo de pruebas en que la concepción del profesor y la del alumno sobre cómo enseñar se debaten en duelo permanente y desigual. Mientras el profesor hace un gran esfuerzo para adaptarse a las nuevas corrientes, el alumno comprueba cómo sus creencias más firmes y consolidadas se dejan de lado y se siente desamparado, cuando no perdido y desorientado. El alumnado quizá sigue esperando que el profesor explique con claridad la gramática de la lengua enseñada, mientras que lo que recibe es un sinfín de actividades comunicativas en las que se favorece la comunicación hablada o se insiste en el contenido más que en la forma (Richards y Lockhart: 2008).

Cuando los principios básicos del aprendizaje, la motivación y instrucción efectiva se aplican a todos los aprendices sin dar importancia al género, a la capacidad física, religión o al nivel socioeconómico, los alumnos presentan distintas habilidades y preferencias sobre los modos y estrategias de aprendizaje. Las creencias personales, los pensamientos surgidos de las interpretaciones y el aprendizaje previos conforman

la base individual para la construcción de la realidad y para la interpretación de las experiencias vitales.

3.5. La autonomía del alumno

Ya hace años que muchos investigadores pusieron de relieve la necesidad de cambiar una técnica de enseñanza centrada en la transmisión del saber por parte del profesor, que dejaba en un segundo plano al alumnado como agente activo y favorecía una actitud pasiva en la adquisición de los conocimientos (Gohier: 2002). El resultado de este proceder es que se instala entre el alumno la creencia de que no sólo asistir a clase ya basta para aprender.

La reflexión sobre el proceso docente y su análisis lleva inexorablemente a la conclusión de que el conjunto enseñanza-aprendizaje es una pieza ejecutada por dos polos, en la cual el aprendiz desempeña un rol preeminente. En realidad, el alumnado constituye la última razón de ser del proceso, que tiene como meta el desarrollo de sus potencialidades.

Desde esta perspectiva, la enseñanza dirigida o impuesta desde fuera no es la mejor forma de incentivar los valores y el desarrollo de la personalidad individual. Parece más conveniente planificar la enseñanza de tal manera que lo que prime sea la autonomía del aprendizaje por parte del alumno.

Favorecer la autonomía del aprendizaje por parte del alumno plantea importantes retos, tanto al docente como al discente. El profesor debe actuar de guía, facilitar el aprendizaje, ser un mediador, procurando no entorpecer el proceso ni el progreso individual y en definitiva, no interponerse en el camino, con peligro de obstruirlo. Por su parte, el alumno no puede seguir siendo considerado solamente como beneficiario del aprendizaje; ha de reforzarse su función como actor y responsable de sí mismo (Camilleri, 2002: 10).

El alumno autónomo en el aprendizaje debe reunir algunas condiciones básicas. Entre ellas es imprescindible:

- que quiera aprender;

- y que sea capaz de responsabilizarse para aprender autónomamente, es decir, erigiéndose él mismo en principal responsable y actor del aprendizaje.

Son dos condiciones que merecen reflexión. En primer lugar, porque no todos los alumnos están igualmente preparados para asumir este tipo de responsabilidades. Son muchos los que no están equipados con hábitos y estrategias de aprendizaje que favorezcan la autonomía (Camilleri: 2002). En consecuencia, el primer paso que hay que dar es entrenarlos en la nueva dirección. Es preciso desarrollar actividades que les ayuden a cobrar conciencia sobre su propia responsabilidad discente, al mismo tiempo que contribuyan a la aplicación de técnicas conducentes al logro de una mayor eficacia en el aprendizaje. Por ejemplo, el alumnado podría ser invitado a esforzarse en conocer el significado de una palabra nueva antes de preguntar al profesor por su significado; la búsqueda del significado es posible llevarla a cabo prestando atención al contexto, reflexionando sobre la etimología del término o, simplemente, consultando un diccionario monolingüe o bilingüe.

El profesor debe tener en cuenta algunos principios que están a favor del aprendizaje autónomo. La observación psicológica constata que la adquisición de conocimientos no se hace efectiva hasta que éstos no quedan integrados en el conjunto del saber que posee cada individuo en un momento determinado.

El aprendiz no tiene los conocimientos que permanecen en el exterior de su propio mundo del saber. En la adquisición de la lengua concurren los mismos condicionamientos. El proceso de adquisición lingüística es prolongado, progresivo, acumulativo, no siempre lineal (a veces se aprende a saltos) y desde luego está sólo indirectamente relacionado con el acto explícito y volitivo de querer aprender.

Asimismo se constata que cada individuo va construyendo a lo largo de la vida su propio método de aprender, al margen del que le sea sugerido o impuesto en la clase o en el sistema educativo en general. El discente autónomo tiene que construirse su propio método y hacer de las estrategias que le resulten más eficaces (Mariane, 1998: 76). También es preciso que sepa aplicar ciertos controles para medir de algún modo lo que ha aprendido.

El alumno autónomo debe, pues, construirse y hacerse. En esa tarea el profesor tiene mucho que hacer. El enfoque de la docencia para formar alumnos autónomos

tiene que ser diferente de la que un docente pueda aplicar para formar alumnos que se dejen guiar por otros (Vidiella: 2007). Pero junto a ello no debe olvidar que el alumno autónomo requiere un grado de responsabilidad al cual no todos desean o pueden llegar, sin dejar de lado el hecho de que la responsabilidad va asociada con la edad.

El aprendizaje autónomo ideal tendrá requisitos y características diferentes según el grupo de edad al que pertenezca el alumnado. Es importante recordar que el alumno autónomo en su aprendizaje debe ser un alumno capaz de gestionar ese mismo aprendizaje. Al igual que anteriormente se decía que no todos los alumnos tienen acceso a las estrategias de aprendizaje más eficaces, de la misma forma podemos decir que no todos están preparados o son aptos para aprender autónomamente. Ésta es otra variable que el profesor debe tener en cuenta. Las actividades que implican mayor autonomía serán desarrolladas mejor por los discentes capaces de protagonizar un aprendizaje autónomo. En términos inversos, los alumnados con menor capacidad de autonomía preferirán un tipo de actividades más dependientes.

4. ¿Qué es un grupo?

Todos los profesores necesitan trabajar en un grupo dinámico pero algunos se encuentran con un “grupo motivado” y otros con un “grupo desmotivado” y de ahí planteamos la pregunta: ¿Qué son capaces de hacer estos profesores con un “grupo desmotivado” para que mejore y con un “grupo motivado” para rentabilizar al máximo todas sus posibilidades? Lo primero reconocerlo, ver en qué momento como grupo están y tratar de abrir espacios en la clase donde a través de dinámicas para grupos puedan contribuir a la integración y cohesión del grupo.

Además, hay que negociar aspectos del aprendizaje por los alumnos, lo cual es más fácil en algunos contextos educativos que en otros, pero siempre cabe la posibilidad de la negociación en áreas como los contenidos, las actividades y la evaluación. Es muy importante que el grupo se responsabilice de su propio aprendizaje.

Olmsted (1966) define el grupo como “una pluralidad de individuos que se encuentran en contacto unos con otros, que tienen en cuenta la existencia de unos y de otros, y que tienen conciencia de un determinado elemento común de importancia”¹¹.

Además, un grupo es un número reducido de miembros que interaccionan cara a cara y forman lo que se conoce como grupo primario.

La interacción de los miembros es básica para definir un grupo. También, la interacción es uno de los criterios más importantes para la existencia de un grupo.

Se entiende entonces por grupo cierta cantidad de personas que se comunican a menudo entre sí, durante cierto tiempo y que son lo suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas los demás en forma directa.

Es permanente y motivado, de tal manera que su actividad responde a los intereses y valores de cada uno de los alumnos. Además, el grupo posee su propio código y lenguaje, así como sus propias normas y creencias.

4.1. Características del grupo-clase

Se considera el grupo como algo diferente a la suma de sus individuos, pues posee un mínimo de estructura en su organización y se constituye en una auténtica persona moral gracias al sentimiento de pertenencia, lo que no impide que a su vez sea estrechamente dependiente de las relaciones entre sus individuos (mecanismos de interacción). Sus miembros suelen regirse por determinadas normas (tan implícitas como explícitas) así como adoptar roles dentro del grupo (Francia y Mata: 1992).

No obstante el grupo-clase es un grupo especial porque:

- es un grupo impuesto, no elegido voluntariamente;
- de participación obligatoria;
- con unos objetivos (aprender) y una normativa (horarios, grupos,...) impuestos, ajenos a la voluntad del alumno;

¹¹ Citado por Abarca Debio (1986: 24). Nuestra traducción. Texto original en francés : «...comme une pluralité d'individus qui se trouvent en contact les uns avec les autres, qui prennent en considération l'existence des uns et des autres, et qui ont conscience d'un certain élément commun d'importance.».

- no pueden elegir al líder formal (profesor) y donde individuos externos al grupo influyen sobre ellos;
- planificando con ellos la extensión, metodología y revisión periódica de los contenidos. Conseguir que hagan suyos los objetivos. Desde las sesiones iniciales con los alumnos conviene hacer explícita entre todos la finalidad del grupo.

Estos aspectos son dificultades a añadir a las que cualquier grupo tiene, por lo que hay que contar con ellas y en la medida de lo posible aminorarlas y posibilitar comunicaciones no puramente académicas, que creen un clima positivo.

4.2. Metas del grupo

Todo grupo se organiza tras unas metas definidas, anticipaciones de los objetivos que se persiguen (Mucchielli: 1970).

Sin embargo, dentro de un grupo hay muchas e incluso diferentes metas:

- *De la organización escolar*: clase de tareas y actividades a desarrollar en el aula.
- *Del profesor*: organización del aprendizaje para conseguir los objetivos instruccionales.
- *Del grupo*: propias de cada grupo.
- *Individuales*: basadas en los intereses, necesidades y expectativas del sujeto.

El grado de concordancia para el sujeto, entre todas las metas, determinada en gran parte el rendimiento académico que alcanzará (Beltrán y Pérez: 1995). Para garantizar que las metas propuestas en el aula se logren, deben ser aceptadas por el grupo (no dando lugar a la aparición de conductas perturbadoras, falta de cohesión y orientación hacia las tareas) y deben cumplir dos requisitos:

- Ser operacionales, referidas a determinadas acciones que puedan ser evaluadas eficazmente.
- Ser claras y conocidas por el grupo y, en lo posible, consensuadas y elaboradas con la participación del grupo.

4.3. El aula como espacio físico

El aula se concreta en un espacio físico del cual no se puede prescindir (Lomas: 2005). El espacio del aula será grande, confortable y luminoso; estará adornado con elementos decorativos como el caso de las mapas, por ejemplo; dispondrá de asientos y mesas cómodos, pequeños o grandes, anatómicamente bien estudiados, distribuidos en paralelo (uno tras otro), o en forma de herradura; los asientos estarán fijos al suelo o serán móviles (pudiendo el profesor conformar distintos esquemas organizativos en lo que se refiere a la ubicación de los alumnos). Los colores que predominan en la clase pueden ser cálidos, oscuros, relajantes; el aula contará con grandes ventanales o simplemente con ventanas normales o pequeñas.

El profesor estará situado sobre una tarima notoriamente elevada, de modo que los alumnos aparezcan ante él a un nivel claramente inferior, o ante una tarima situada ligeramente por encima del nivel del suelo de la clase, o, sencillamente, al mismo nivel que los asientos de los alumnos. Cada una de estas realidades físicas, y en último término, el conjunto de ellas, contribuyen a formar en los alumnos un determinado estado de ánimo, una actitud o una predisposición motivadora-desmotivadora (Mc Combs y Pope: 2000) que imprimirá su huella en el aprendizaje e influirá en él. La regla de oro respecto al entorno físico de la clase será que éste no distraiga al alumno y no provoque en él efectos negativos. Si el alumno se siente inmerso en un entorno agradable y confortable, ya se habrá dado uno de los primeros pasos para que la discencia se desarrolle favorablemente.

Beltrán (1993) al analizar el espacio físico del aula, señala las siguientes variables que se consideran al estudiar el entorno: el asiento la organización espacial de la clase, nivel de ruidos y flexibilidad del entorno físico. En el aula se destaca como contexto los siguientes componentes:

La realidad física del aula es un espacio dado con un mobiliario otorgado; es posible que la capacidad ideativa de los usuarios den al espacio físico que la redistribución y utilización que sea una proyección de su forma de entenderlo y vivirlo.

El profesor ha de dar especial significado a la estructuración física de su clase, a la creación de espacios y a la luminosidad de los mismos. El análisis de los espacios y

su incidencia en la conducta del profesor y los alumnos en un ámbito de singular interés en la perspectiva ecológica.

En general, se puede señalar de acuerdo con Beltrán (1993), que las filas rectas son adecuadas cuando se utilizan medios audiovisuales, para presentar información o cuando se desarrolla una lección centrada en el profesor. Por el contrario, cuando el trabajo implica discusión, debate o actividades cooperativas, hay que pensar en otro tipo de disposición del espacio.

4.4. La interacción en el aula

Definimos la interacción como un intercambio comunicativo. Una clase está formada por un grupo social que tiene sus propias reglas, que hasta cierto punto pueden ser diferentes en cada tipo de clase (dependiendo de la edad de los participantes, la materia que se imparta y las condiciones del lugar), pero siempre están conformes a ciertos límites, que, al menos en parte, vienen determinados por el propósito didáctico, que es obviamente el predominante. En la mayoría de los casos, la participación del estudiante en la clase ayuda al profesor quien decide qué decir, quién y cuándo. Por tanto, el profesor controla el desarrollo de la interacción casi todo el tiempo (Richards, Lockhart, 2008: 128).

Esto, en principio, no tiene por qué ser negativo, pues sin alguna forma de control, difícilmente puede tener lugar una clase. Es más, los participantes en una clase, como miembros de una comunidad cultural y lingüística, interactúan de acuerdo con ideas previas, procedentes de su conocimiento de las reglas de la interacción en las diferentes situaciones comunicativas. Estas reglas les señalan lo que deben hacer o no (desde beber o comer hasta interrumpir o levantarse del asiento), cómo se distribuye el turno de palabra (si lo distribuye exclusivamente el profesor o se puede asumir libremente) o qué asuntos pueden o no ser abordados (si sólo los relativos a la materia impartida o se pueden negociar otros).

Así pues, la interacción además de ser un criterio importante del proceso motivacional, no es sólo uno de los posibles aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje es interacción ya que el conocimiento se construye conjuntamente.

No se debe considerar exclusivamente la relación profesor/alumno, sino que también se ha de analizar las relaciones alumno/alumno, pues éstas tienen importantes efectos en la autoestima y seguridad. No obstante, la actividad de los alumnos no se puede estudiar independientemente de la actividad del profesor, ya que de éste depende la organización de la clase y, por tanto, el tipo de interacción.

En la enseñanza tradicional, el papel exigido al profesor era que se encargara de transmitir conocimientos y, por tanto, el alumno se consideraba como un mero receptor, consideración que ha conllevado una infravaloración de las relaciones entre alumnos.

Hoy en día se acepta la importancia de las relaciones tanto horizontales como verticales:

- *Alumno/Alumno*: estas relaciones desempeñan un papel principal en la consecución de metas educativas, la adquisición de competencias y destrezas, en el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo y el aumento del nivel de aspiración y mejor rendimiento.

- *Profesor/Alumno*: el profesor siempre se mueve sobre dos variables: qué tiene que aprender el alumno, y cuáles son las condiciones óptimas para que lo aprenda. Por ello, tiene que tener en cuenta todas las interacciones profesor/alumno/alumno.

4.5. Actividades y materiales usados en el aula de idiomas

A través de las actividades se concreta la acción pedagógica del profesor en clase (Gaston: 1983). Su análisis y evaluación constituyen, por tanto, uno de los recursos más adecuados para evaluar la clase en su conjunto. Las actividades son el exponente de cómo aplica el profesor los principios y directrices metodológicas reseñadas en el currículo.

Si su desarrollo se ajusta (o no) a las previsiones metodológicas, podrá comprobarse a través del análisis de las estrategias que las actividades ponen en marcha y de la naturaleza que las define. Tanto la naturaleza de una actividad como las estrategias que se aplican han de ir parejas con los requisitos de una determinada metodología.

En cuanto a los materiales de trabajo usados en clase, deben ser plenamente compatibles con la metodología especificada y seguida.

Las características de los textos seleccionados o de los diálogos elaborados para practicar una u otra destreza lingüística han de ser coherentes con el planteamiento metodológico, aunque ofrezcan matices variados. La evaluación de este componente tiene como función detectar si el lenguaje que sirve de base en la docencia se adopta a los principios por éste.

Un método puede ser ideal para lograr un determinado objetivo, mientras otro no lo será tanto, o no lo será de ninguna forma. Por idénticas razones, los materiales de trabajo se adecuarán en mayor o menor medida al logro de una u otra finalidad (comunicativa, gramatical o funcional).

Capítulo III

Metodología y análisis

1. Recogida del corpus de datos

Durante la realización de nuestra investigación, hemos tropezado con ciertas dificultades, entre otras, la solicitud presentada al nivel de algunos institutos de la ciudad de Orán a fin de acceder a las clases de español como lengua extranjera no dio resultados satisfactorios y la consideramos como elemento principal, por lo que hemos tenido que restringir nuestro corpus. En consecuencia, la recogida de datos sólo pudo realizarse gracias a la colaboración de algunos profesores de español como lengua extranjera. Este corpus centrado especialmente en el alumno de enseñanza secundaria puede ayudarnos a determinar su perfil motivacional. A continuación, presentamos nuestra muestra y los recursos metodológicos que hemos utilizado.

1.1. La muestra

Nos parece importante presentar los sujetos gracias a los que hemos podido reunir los datos que analizamos más adelante. Son cincuenta alumnos (de los dos sexos) que provienen de tres institutos de la ciudad de Orán; estudian tercer curso de enseñanza secundaria opción «Idiomas extranjeros», y presentan el bachillerato al final del curso académico (2011-2012). Hemos escogido los alumnos de tercer curso porque pensamos que tienen ciertos conocimientos del idioma español y pueden pues responder a nuestras preguntas. También, hemos dirigido nuestras preguntas a cinco profesores de distintos institutos de la enseñanza secundaria.

2. Recursos metodológicos

Nuestros recursos de investigación constan de *dos* medios de recolección de datos para la recogida de nuestro corpus.

Primero, la elaboración de un *cuestionario* dirigido a los alumnos y los profesores para destacar los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español de manera positiva o negativa.

Segundo, hemos realizado una *entrevista* para poder acercarnos al estado de motivación tanto del profesor como la del alumno.

2.1. El cuestionario

Antes de preparar un cuestionario hay que pensar a quién está dirigido, diciéndolo de otra forma, es indispensable formular preguntas claras y precisas para evitar las respuestas subjetivas y no perder de vista el objetivo prefijado.

Para determinar en qué medida tanto los profesores como los alumnos están interesados por la importancia de la motivación en el aula utilizamos dos cuestionarios:

- El primer cuestionario¹ comporta once preguntas; con este cuestionario, queremos obtener datos sobre los factores que motivan o desmotivan al alumno en su proceso de aprendizaje. Queremos saber si el alumno asigna su éxito o su fracaso a causas internas (esfuerzo o inteligencia) o externas (oportunidad o nivel de dificultad). Además, creemos que es importante saber lo que el alumno piensa de su profesor de español, dado que puede ser una de las principales fuentes de su motivación.
- El segundo cuestionario², comporta también once preguntas; con este cuestionario queremos saber si los profesores crean un entorno propicio para conseguir que sus alumnos estén motivados y aprendan con facilidad.

Este recurso es necesario para obtener datos cuantitativos. Estos cuestionarios comportan:

- Preguntas cerradas (dos en el primero y cinco en el segundo).
- Preguntas con respuestas múltiples más una respuesta libre, con una casilla abierta, como el caso de *otro* para dejar la posibilidad de dar una respuesta más larga, o alguna no prevista en las respuestas (nueve en el primero y seis en el segundo).

2.2. La entrevista

Hemos utilizado la entrevista como herramienta metodológica con el objetivo de reunir informaciones de tipo cualitativo y en consecuencia complementaria a las del cuestionario.

¹Ver anexo n°1.

²Ver anexo n°2.

Hemos elegido la entrevista porque se considera como una conversación seguida y un intercambio, que permite al alumno estar en condiciones de comunicar en el idioma extranjero y nos pone en posición de conocer su estado de motivación. Como para el cuestionario, esta entrevista tuvo lugar después del primer trimestre de 2011.

La entrevista que hemos realizado con los profesores comporta cuatro preguntas³ dirigidas a cinco profesores de distintos institutos, para conocer su actitud ante la motivación y su actuación en clase.

Esta entrevista tiene por objetivo:

- Hacernos una idea sobre el programa y el manual de tercer curso *Puertas abiertas* utilizado en clase.
- Saber cómo ayudan estos profesores más a sus alumnos.
- Conocer los medios utilizados para despertar el interés de los alumnos en clase.

3. Análisis de los datos recogidos

Con los datos recogidos en los dos recursos metodológicos (el cuestionario y la entrevista), procedemos a su análisis según detallamos a continuación.

3.1. El cuestionario

Los siguientes datos son los resultados cuantitativos y cualitativos procedentes de los cuestionarios por profesores y alumnos. Para analizar los datos obtenidos, hemos clasificado las respuestas y sus porcentajes en las tablas siguientes:

3.1.1. Cuestionario para alumnos

- *Pregunta n°1: Elección del alumno*

- Hemos planteado esta pregunta para saber si la elección del alumno es personal y por qué quiere aprender el español.

³Ver anexo n°3.

Respuestas	Elección personal	La administración	La familia
Porcentajes	82%	14%	04%

Tabla nº 1: Resultados de la pregunta nº1.

Se puede ver que 82% de los alumnos declaran que su elección es personal. sabemos que estos últimos años se ha notado un crecimiento importante del aprendizaje de la lengua española, que sea en los institutos o en la universidad, y que se le otorgan muchas virtudes por lo bella que es, por la cercanía de su país y por su cultura rica sin olvidar el incremento de las empresas españolas implantadas en Argelia. Un poco más de diez por ciento (14%) de ellos contestan que la administración es la fuente de su elección; suponemos que es un tipo de orientación escolar que asesora y orienta el alumno según sus notas y sus preferencias. Queda una minoría (4%), la cual, suponemos que está ahí, por decisión de la propia familia que ha elegido el español. Podemos percibir la influencia familiar en algunos casos como por ejemplo cuando es una familia que tiene contactos personales o profesionales con esta lengua, orienta a sus hijos hacia el estudio de este idioma.

• *Pregunta nº2: Elección de actividades*

- La pregunta nº2, la hemos planteado para averiguar qué actividad les parece más importante para su aprendizaje.

Respuestas	Comprensión de lectura	Gramática	Expresión escrita	Comprensión auditiva
Porcentajes	40%	25%	20%	15%

Tabla nº 2: Resultados de la pregunta nº2.

Según las respuestas, se ve que 40% de los alumnos prefieren la actividad de comprensión del texto. Suponemos que es porque tienen más tiempo para reflexionar; Además, todos los textos se pueden trabajar con un objetivo lingüístico, es decir, utilizarse para presentar o practicar la lengua: bien sea pronunciación, ortografía, vocabulario o estructuras gramaticales. Después, lo sigue la gramática (25%) porque

es una asignatura de primordial interés ya que les permite comprender las reglas de uso de la palabra. Otros alumnos (20%) optan por la expresión escrita porque hay más tiempo para pensar. Lo que escribe el alumno lo puede leer y corregir varias veces. Además, puede efectuarse con ayuda del diccionario. Queda 15% de los alumnos prefiere la comprensión auditiva. Su objetivo principal es el desarrollo de la capacidad, en cuanto a la comprensión de los mensajes orales.

• *Pregunta n°3: Interés por los deberes en casa*

- Con esta pregunta queremos conocer la aproximación de los alumnos a los deberes.

Respuestas	Obtener buenas notas	Por obligación	Satisfacción del profesor u otra persona
Porcentajes	58%	26%	16%

Tabla n°3: Resultados de la pregunta n°3.

Como lo muestran los porcentajes, la mayoría de los alumnos declaran que su interés es la obtención de buenas notas. Esto nos lleva a decir que les preocupa mucho aprobar en el examen final. El segundo porcentaje (26%) corresponde a los que hacen los deberes por obligación: puede ser que es porque el profesor los castiga si no los hacen, quitándoles puntos de los controles que hacen en clase por ejemplo. Una tercera parte de los alumnos (16%) lo hace para satisfacer a su profesor y a sus padres, y esto puede ser que les den alguna recompensa al final del curso, o porque se sienten satisfechos porque obtienen buenas notas.

• *Pregunta n°4: Interés por la explicación del profesor*

- El motivo de esta pregunta es conocer lo que les interesa a los alumnos al escuchar su profesor.

Respuestas	Recepción de la información	Forma de la comunicación
Porcentajes	80%	20%

Tabla n°4: Resultados de la pregunta n°4.

Podemos ver que 80% de los alumnos muestran que les interesa más la recepción de los nuevos datos de enseñanza. Suponemos que esto se debe a que el alumno está más interesado por lo que dice el profesor que por cómo lo dice porque al fin y al cabo, lo que importa en el lenguaje es el entendimiento del mensaje. A los demás (20%) les llama la atención la forma de comunicación de su profesor, es decir, su pronunciación, su entonación, su acentuación y su escenificación mediante la gestualización y la mímica. Creemos que esto les ayuda a asimilar rápidamente nuevos conocimientos, porque están más atentos a la actitud del profesor hacia ellos, la cual, cuando es positiva, les motiva a trabajar más.

• *Pregunta n°5: Interés por el trabajo en el aula*

- El objetivo de esta pregunta es saber la importancia del trabajo en el aula.

Respuestas	Trabajar solos	En pareja	En grupo
Porcentajes	40%	35%	25%

Tabla n°5: Resultados de la pregunta n°5.

Un porcentaje de 40% de los alumnos de español señalan que les interesa trabajar solos. Esto implica que estos alumnos han de reforzar su función como actor, autónomo y responsable de su aprendizaje. Además, su preparación a la prueba final les empuja a trabajar solos y autocorregirse. Como se ve, la segunda respuesta que corresponde al trabajo en pareja (35%), está cerca de la primera. El alumno prefiere trabajar con otro compañero porque cada uno aporta algo al otro, y así se desarrolla en cada uno de ellos el sentimiento de apoyo. Este sentimiento puede motivar a los alumnos inseguros y tímidos. Sólo 25% de los alumnos dicen que lo que les interesa más es trabajar en grupos, porque el intercambio de ideas permite descubrir muchas posibilidades de respuesta y evitarles dar sin reflexionar respuestas incorrectas. Además, trabajando en grupos o en parejas los alumnos tienen más posibilidades de usar la lengua meta, sin miedo y aprendiendo de sus compañeros.

• *Pregunta n°6 Importancia de la expresión oral*

- El objetivo de esta pregunta consiste en ver la aproximación de los alumnos a la expresión oral.

Respuestas	La pronunciación	Evitar los errores	La comprensión propia del interlocutor
Porcentajes	60%	30%	10%

Tabla nº6: Resultados de la pregunta nº6.

Como lo vemos en la tabla, hay muchos alumnos que consideran la pronunciación como eje principal de la expresión oral. Esto muestra que los alumnos tienen como modelos, ejemplos de nativos que hablan o simplemente de sus profesores y para ellos es lo ideal, es el objetivo a conseguir; quieren hablar español casi como los nativos, con una buena pronunciación. Al contrario, otros alumnos prefieren evitar el error porque lo perciben como algo negativo. Quedan otros a quienes les interesa que el interlocutor los entienda (10%), y esto nos lleva a decir que estos alumnos hablan como pueden, para ellos la información que tienen que transmitir es muy importante, y hacen todo lo posible (buscando la palabra y la pronunciación correcta, completándola con gestos) para que el interlocutor comprenda lo que quieren decir.

• *Pregunta nº7: Actitud frente a los errores*

- El motivo de esta pregunta es averiguar cómo los alumnos conciben la corrección de los errores.

Respuestas	Corrección del profesor	Búsqueda en un manual	Solicitud de ayuda de un compañero	Callarse para no cometer ningún error
Porcentajes	50%	25%	20%	5%

Tabla nº7: Resultados de la pregunta nº7.

Las respuestas obtenidas nos indican que a 50% de los alumnos les gusta que el profesor les corrija sus errores. Esto nos hace pensar que estos alumnos consideran que ésta la función principal del profesor de corregirles todo tipo de error. Otros alumnos (25%) buscan en un manual la respuesta correcta: esto se debe quizás o a su timidez (porque no se atreven a pedirle al profesor la respuesta correcta) o al hecho de que prefieren averiguar, por sí mismos, qué errores y por qué les han cometido. Un porcentaje de 20% de ellos solicitan la ayuda de un compañero: puede ser que se haya desarrollado en el alumno inseguro una necesidad de apoyo psicológico. En cambio, sólo 5% sólo prefieren callarse para no cometer ningún error, también, por un sentimiento de inseguridad (por timidez, o simplemente por desinterés más fuerte).

• *Pregunta n°8: Percepción de la actitud del profesor*

- El objetivo de esta pregunta es ver cómo los alumnos perciben la actitud del profesor hacia los errores.

Respuestas	Corrección de todos tipos de errores	Corrección de errores de tipo gramatical
Porcentajes	70%	30%

Tabla n°8: Resultados de la pregunta n°8.

Como observamos en la tabla n°8, la mayoría de los alumnos muestran que sus profesores les corrigen todo tipo de error. Esto significa que estos alumnos consideran que es uno de los papeles del profesor, de la misión que tiene para transmitirles el saber y corregirles sus incorrecciones. Mientras que otros subrayan sólo la corrección de los errores gramaticales; esto muestra que el profesor centra su atención en los errores gramaticales, pero no presta atención a los errores de comunicación, y corrige sólo los aspectos que están en relación directa con el programa.

• *Pregunta n°9: Percepción de la propia dificultad*

- El objetivo de esta pregunta es saber si los alumnos reflexionan sobre la producción del error.

Respuestas	El idioma español es muy difícil	El profesor no explica bien	No repasan sus apuntes
Porcentajes	50%	30%	20%

Tabla n°9: Resultados de la pregunta n°9.

La mitad de ellos (50%) piensa que el español es una lengua muy difícil. Creemos que esto tiene relación con el estudio de su gramática que les cuesta mucho entenderla porque en muchos casos se encuentran perdidos y necesitan puntos de referencia. Además, un buen análisis de la lengua por parte del profesor permite una mayor sencillez y claridad en las explicaciones gramaticales. Después, le sigue la falta de explicación por parte del profesor (30%), quizás debido a su método de trabajo en el aula y el programa cargado que tienen los alumnos. Sólo 20% de ellos no repasan sus apuntes en casa, esto nos permite pensar que estos alumnos parecen más conscientes de que no repasar es la causa de su dificultad y que tienen que trabajar más para aprobar. Mientras, la mayoría (80%) echa la culpa de sus dificultades a los otros (lengua y profesor), pero no piensan que es porque ellos no trabajan suficientemente.

• *Pregunta n°10: Condiciones de estudio*

- Con esta pregunta queremos saber si las condiciones de estudio (como la organización y gestión material del aula) motivan para aprender.

Respuestas	Favorables	Desfavorables
Porcentajes	88%	12%

Tabla n°10: Resultados de la pregunta n°10.

La mayoría de los alumnos (88%) muestran que las condiciones de estudio les motivan para estudiar en un entorno favorable. La minoría que contesta 12% señala que la disposición de los asientos por ejemplo no facilita el trabajo en las aulas; y también que la clase es incómoda y fría, y el ruido pueden dificultar la concentración.

• *Pregunta n°11: Obstáculos que impiden el proceso de aprendizaje*

- El objetivo de esta pregunta es saber si existen obstáculos en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Respuestas	Problemas en el entorno familiar	Problemas en el entorno educativo
Porcentajes	60%	40%

Tabla n° 11: Resultados de la pregunta n°11.

La mayoría de los alumnos (60%) muestran que los problemas en el entorno familiar disminuyen su estado de motivación. Creemos que esto tiene relación con un problema financiero, la ausencia de uno de los padres o debido a un problema de salud que obstaculiza su concentración en el aula e influye negativamente sobre su rendimiento escolar. Un porcentaje de 40% de ellos consideran los problemas en el entorno educativo como un obstáculo en su proceso de aprendizaje. Quizás debido a las condiciones desfavorables de su aula (aunque, como lo acabamos de ver; afirman lo contrario), en la pregunta anterior, la falta de manuales, la comida y los medios de transporte que influyen en su producción y trabajo en el aula.

3.1.2. Cuestionario para profesores

• *Pregunta n° 12: Factor motivacional*

-El objetivo de esta pregunta es aproximarse a los factores motivacionales del alumno.

Respuestas	Elección del español por el alumno mismo	Práctica de actividades comunicativas en el aula	Voluntad de los padres
Porcentajes	50%	30%	20%

Tabla n° 12: Resultados de la pregunta n°12.

Podemos ver que, según lo que saben los profesores de sus alumnos, la mitad de estos últimos eligen el español para estudiarlo. Esto demuestra que hay una buena parte que asiste a las clases por interés propio. El segundo porcentaje (30%) corresponde a los que parecen estar motivados por las actividades comunicativas en clase. Creemos que esto les empuja a expresarse en español y participar en clase. Una minoría de los profesores (20%) opinan que sus alumnos están por la propia voluntad

de los padres. Puede ser que utilicen la recompensa como elemento motivador para animar a sus hijos a estudiar.

• *Pregunta n°13: Papel del profesor*

- El objetivo de esta pregunta es averiguar qué opina el profesor en cuanto a su papel en el aula.

Respuestas	Enseñanza y transmisión	Orientación del alumno	Corrección
Porcentajes	75%	15%	10%

Tabla n°13: Resultados de la pregunta n°13.

Como se puede ver, la mayoría de los profesores (75%) piensan que el papel principal del profesor es la enseñanza y la transmisión del saber. El segundo porcentaje (15%) corresponde a los que consideran que el papel del profesor consiste también en guiar y orientar al alumno porque sólo transmitir sin orientar puede no resultar muy eficaz. Por eso, piensan que hay que actuar de manera más personalizada para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje. Sólo 10% de los profesores piensan que la corrección es importante para ayudar a sus alumnos a perder el miedo cometiendo errores, y que es la mejor indicación de lo que está pasando por la mente de los alumnos.

• *Pregunta n°14: Preparación de la clase*

- El objetivo de esta pregunta es saber a qué práctica didáctica el profesor dedica más tiempo en su clase.

Respuestas	Corrección de los trabajos hechos en casa	Actividad oral	Actividad escrita
Porcentajes	50%	30%	20%

Tabla n° 14: Resultados de la pregunta n°14.

La mitad de ellos (50%) optan por la corrección de los trabajos hechos en casa. A nuestro parecer los profesores quieren crear cierta dinámica en clase, para que sus alumnos se familiaricen con este método y que se les quite el estrés y el miedo. Un porcentaje de 30% de ellos eligen la actividad oral. Creemos que lo hacen así a causa de las dificultades de pronunciación que tienen sus alumnos, y porque hay que aprender un nuevo sistema fonético. Sólo 20% de los profesores optan por la actividad escrita, quizás porque piensan que es la mejor manera de aprender, que los alumnos hacen menos ruido o porque piensan que escribir les da más tiempo para pensar y corregir sus errores.

• *Pregunta n°15: Elección de actividades*

-Con esta pregunta, hemos intentado saber qué actividades estos profesores proponen con más frecuencia.

Respuestas	Ejercicios gramaticales	Proyectos para exponer
Porcentajes	80%	20%

Tabla n° 15: Resultados de la pregunta n°15.

La mayoría de los profesores (80%) prefieren proponer ejercicios gramaticales. Seguro que piensan, estos ejercicios ayudan a que los alumnos apliquen las reglas, asimilen mejor las clases y sean capaces de comunicarse o expresarse en unas situaciones determinadas. La minoría (que contesta 20%) da más importancia a la realización de los proyectos al final de cada unidad de aprendizaje porque el alumno puede aplicar con sus compañeros los contenidos aprendidos. O porque es una actividad que, por ser nuevamente integrada en el programa, puede mantener más interés en el aula.

• *Pregunta n°16: Reacción del profesor*

-Con esta pregunta, nos interesa saber la reacción del profesor frente a la falta de interés de sus alumnos.

Respuestas	Les llamas la atención	Propuesta de actividades divertidas	Importancia de sacar el diploma
Porcentajes	60%	20%	20%

Tabla n° 16: Resultados de la pregunta n°16.

Este porcentaje de 60% indica que los profesores optan por llamar la atención de sus alumnos para hacerlos trabajar y sacar buenos resultados al final del curso. El 40% está repartido entre la segunda y la tercera respuesta, es decir que unos proponen unas actividades divertidas (canciones, juegos, etc.) y otros les recuerdan la importancia de sacar su diploma. Este nos lleva a decir que incluso cuando los alumnos eligen ellos el español para aprenderlo, a menudo el profesor debe recurrir a alguna estrategia para mantener el interés vivo en el aula.

• *Pregunta n°17: Tipos de actividades*

- Con esta pregunta queremos saber qué actividad “divertida” el profesor propone para que los alumnos se relajen entre dos actividades que requieren mucha atención.

Respuestas	Canciones	Juegos
Porcentajes	50%	50%

Tabla n° 17: Resultados de la pregunta n°17.

Podemos ver que el porcentaje está dividido en partes iguales en lo que concierne las respuestas (50%) a cada una de las dos propuestas del cuestionario. Sabemos que efectivamente, las canciones crean un entorno agradable para estimular las capacidades del alumno. Otros profesores usan los juegos porque les invitan a interactuar dentro del grupo, y les anima a participar y a quitarse la vergüenza para los alumnos tímidos o introvertidos.

• *Pregunta n°18: Interés del alumno*

- Con esta pregunta, queremos saber a qué el profesor puede atribuir el desinterés del alumno.

Respuestas	Carencia de conocimientos	Problemas personales
Porcentajes	70%	30%

Tabla n° 18: Resultados de la pregunta n°18.

Como lo muestran los porcentajes, la mayoría de los profesores (70%) subrayan la carencia de los conocimientos como factor principal de desinterés. Quizás se debe a que no sigan la explicación de sus profesores en el aula y no intenten hacer investigaciones en relación con los temas programados. Los demás (30%) optan por los problemas personales pueden ser un obstáculo que impida el proceso de aprendizaje del alumno.

• *Pregunta n°19: Problemas encontrados en clase*

- Con esta pregunta, hemos intentado saber cuáles son las dificultades que obstaculizan el progreso de sus alumnos en su aprendizaje.

Respuestas	Miedo de hablar en español	Miedo del error
Porcentajes	70%	30%

Tabla n° 19: Resultados de la pregunta n°19.

Según estas respuestas la mayoría de los profesores (70%) muestran que sus alumnos tienen miedo de hablar en español, quizás les falte el conocimiento de las reglas gramaticales y el vocabulario necesario para expresarse correctamente. Otros profesores (30%) subrayan el error como problema fundamental en el proceso de aprendizaje, puede ser que los alumnos sepan las reglas pero no se atreven a participar porque temen las observaciones del profesor o la reacción de sus compañeros.

• *Pregunta n°20: Rendimiento escolar*

- La pregunta n°20 consiste en averiguar a qué el profesor atribuye la desmotivación del alumno.

Respuestas	Problemas en el entorno familiar	Problemas en el entorno educativo
Porcentajes	50%	50%

Tabla n° 20: Resultados de la pregunta n°20.

Podemos ver que el porcentaje está dividido en partes iguales en lo que concierne las respuestas (50%) para cada una. Podemos ver que tanto, los problemas familiares como los del entorno educativo pueden disminuir la concentración del alumno e influir negativamente en el resultado escolar.

• *Pregunta n°21: Reacción del profesor*

- El objetivo de esta pregunta es conocer la reacción del profesor frente a un problema.

Respuestas	Intervención de la administración	Hablar con los padres	Hablar con el alumno	Según el tipo de problema
Porcentajes	50%	30%	10%	10%

Tabla n° 21: Resultados de la pregunta n°21.

Como lo vemos, la mitad de los profesores (50%) declaran que hacen intervenir la administración, porque quizás piensan que el profesor no puede o no tiene que solucionar todos los problemas, y también porque estos alumnos son adolescentes y todos sabemos lo difícil que pueden ser a esta edad. Los que prefieren hablar con los padres son treinta por ciento (30%); intentan saber si existe un problema de tipo familiar como el caso del divorcio. Los profesores que no citan ninguna de las propuestas anteriores o sea (10%), discuten con el alumno mismo; y otros igual reaccionan en función del tipo y gravedad del problema. Puede ser que algunos profesores preocupados por el buen aprendizaje de sus alumnos vayan más allá e

intenten buscar la razón de su comportamiento problemático a través de otros factores como el factor socioeconómico, por ejemplo.

• *Pregunta n°22: Relación pedagógica*

- El objetivo de esta pregunta es saber si el profesor mantiene alguna relación externa (fuera del aula) con sus alumnos.

Respuestas	No	Sí
Porcentajes	95%	5%

Tabla n°22: Resultados de la pregunta n°22.

En efecto, casi la totalidad de los profesores (95%) no está en contacto con sus alumnos fuera del aula: primero, por falta de tiempo y también para tener una buena relación pedagógica en el aula (sin mezclar lo personal y el trabajo escolar). Los que dan una respuesta positiva son tan sólo 5%. Para ellos, estar en contacto con los alumnos les empuja a buscar más estrategias de motivación que pueden utilizar en el aula.

3.2. La entrevista

Como ya lo hemos señalado, hemos entrevistado a cinco (05) profesores de institutos diferentes. La ventaja de la entrevista es que nos puede proporcionar más informaciones que el cuestionario, porque el profesor entrevistado no se conforma con una simple respuesta, sino que puede seguir hablando para explicar, o argumentar sus respuestas.

• *Pregunta n°23: Experiencia del profesor*

- El objetivo de esta pregunta es hacernos una idea sobre el papel que desempeña la experiencia de los profesores en el factor motivacional del alumno.

Respuestas	Entre 10 y 30 años	Entre 2 y 5 años
Porcentajes	80%	20%

Tabla n°23: Resultados de la pregunta n°23.

Como se puede ver la mayoría (80%) tienen bastante experiencia, y quizás ciertos hábitos de enseñanza ya instalados. Mientras 20% de ellos con su poca experiencia ya utilizan el método que les conviene para instaurar un cierto clima motivacional en clase de español como lengua extranjera.

• *Pregunta n°24: Comportamiento del profesor*

- La pregunta n°24 sirve para descubrir cómo los profesores se comportan con sus alumnos para obligarles a trabajar.

Respuestas	La recompensa	El castigo
Porcentajes	70%	30%

Tabla n°24: Resultados de la pregunta n°24.

Los porcentajes en la tabla n°24 muestran que la mayoría de los profesores (70%) favorecen la recompensa porque es un elemento muy importante de motivación, que puede animar al alumno a participar e interactuar en el aula, y que crea un entorno agradable de trabajo. Sólo 30% de ellos optan por el castigo. Generalmente, les quitan puntos o les mandan a ver al director.

• *Pregunta n°25: Propuestas del profesor*

- El objetivo de esta pregunta es saber si los profesores proponen actividades que no están previstas en el programa.

Respuestas	Ningún cambio	Lo que se puede añadir
Porcentajes	90%	10%

Tabla n°25: Resultados de la pregunta n°25.

Como lo muestran los porcentajes la mayoría (90%) de los profesores no quieren ningún cambio. Quizás se debe a que el material utilizado les ayuda suficientemente para motivar a sus alumnos en el aula. Sólo 10% de ellos desean añadir un CD de comprensión auditiva con un cuaderno de actividades complementarias. Puede ser que les ayude a través de sus actividades para practicar la

lengua (pronunciación, entonación, estructuras gramaticales), desarrolle mejor la comprensión de mensajes orales.

• *Pregunta n°26: Contribución del entorno*

- El motivo de esta pregunta es saber cómo se aproxima y contribuye el entorno en el proceso motivacional del alumno.

Respuestas	El profesor	La familia	El material pedagógico
Porcentajes	60%	20%	20%

Tabla n°26: Resultados de la pregunta n°26.

La mayoría de los profesores (60%) señalan que el profesor es la primera fuente de motivación; están atentos a su método de trabajo y las estrategias que utiliza para animar su clase. Con el segundo porcentaje (20%), los profesores subrayan la importancia de la familia, porque piensan que es la familia la que tiene que animar a sus hijos a estudiar para sacar buenas notas y aprobar. Los demás profesores (20%) optan por el material pedagógico y sobre todo el manual, porque piensan que los temas, las fotos, las actividades y los colores llamativos motivan a sus alumnos para utilizarlo y trabajar seriamente.

4. Propuesta didáctica

Las causas de la motivación o la desmotivación varían de un alumno a otro. Sin embargo, pensamos, tras esta investigación, que es importante dedicar todo el tiempo necesario a la búsqueda de actividades que se puedan proponer en el aula y que permitan suscitar una cierta motivación en el aula de enseñanza secundaria para que el alumno participe más y tome cada vez más conciencia de que aprende mejor participando.

A continuación, proponemos tres actividades que hemos sacado de dos manuales⁴ y que nos parecen interesantes en cuanto a la participación de los alumnos.

4.1. Primera actividad

- Tiempo: 30 minutos.
- Participantes: toda la clase.
- Material: algunos modelos de preguntas.
- Objetivos lingüísticos: práctica del estilo directo e indirecto; la interrogación; práctica de la entonación interrogativa.
- Destrezas: Comprensión y expresión oral.
- Práctica y desarrollo de la actividad:

4.1.1. Expresión oral

i. Al principio, el profesor hace una pregunta al oído del que tiene a la derecha y éste contesta, también al oído. Después, ese alumno hace otra pregunta a su compañero y éste le responde. Así sucesivamente, hasta que todos los alumnos pregunten y obtengan sus respuestas.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cuántas veces comes al día?
- ¿Cuántas veces sales a la semana?
- ¿Qué haces los domingos por la mañana?
- ¿A dónde vas los viernes por la noche?

⁴Moreno et al. (2005: 33-38) y Verdía et al. (2007: 129).

- ¿Cuántas veces has visitado al Señor Romero?
- ¿Cuántas veces al día comen los españoles?
- ¿Qué bebes normalmente cuando sales?
- ¿Qué tomas cuando te duele la cabeza?
- ¿Cuántas horas de televisión ves al día?
- ¿Cómo se llama tu cantante preferido?
- ¿Cómo se llama tu profesor?

Es necesario avisar aquí que cada uno tiene que recordar la pregunta que le hacen y la respuesta que da su compañero/a.

i.i. Después, el profesor une la pregunta que le ha hecho el último de los alumnos con la respuesta que le dio el primero, y ahí está el disparate: preguntas y respuestas sin sentido o con un nuevo sentido, distinto al original. Todos los alumnos harán lo mismo: unir la pregunta que les hizo el compañero de la izquierda con la respuesta que les da el de la derecha. Todas las intervenciones irán introducidas por frases del tipo: “Juan me ha preguntado (me pregunta) que cuántos años tengo y José me ha respondido (me contesta) que diecisiete”. Es aconsejable que se dé a los alumnos una fotocopia para tener un ejemplo de preguntas, sabiendo que cada uno de ellos puede hacer la pregunta que quiera. El profesor no debe olvidar que el objetivo lingüístico de la actividad es practicar el estilo indirecto y sobre todo invitar a la participación para motivarles a trabajar más.

4.2. Segunda actividad

- Tiempo: 25 minutos.
- Participantes: toda la clase.
- Material: grabadora, CD, libro del alumno.
- Objetivos lingüísticos: práctica del pretérito perfecto; participios irregulares; expresiones que suelen acompañar el pretérito perfecto.
- Destrezas: comprensión auditiva y expresión oral.

- Práctica y desarrollo de la actividad:

i. Al principio, el profesor explica a sus alumnos que van a escuchar una grabación en la que se reproduce un fragmento de un programa de radio. En él, la entrevistadora hace preguntas a unas personas que llaman al programa para comprobar si tienen espíritu de aventura. De esta forma, tendrán opción a participar en un concurso. Además, el profesor pregunta a sus alumnos si en su respectivo país existen programas en la radio de este tipo. Después, les deja explicar cómo se desarrollan, qué tipo de preguntas se hacen, qué clase de gente participa, qué tipos de premios se ofrecen, etc.

ii. El profesor centra la atención de sus alumnos en la tabla que les presenta y les pide que lean las preguntas que aparecen en la columna de la izquierda. Después, les pregunta qué verbos se han conjugado en pretérito perfecto de indicativo y cuál es la desinencia que se utiliza en la segunda persona de singular. Además, el profesor les pide que identifiquen el único verbo con participio irregular (hecho por ejemplo). Aclara, con la ayuda de sus alumnos, eventuales dudas de vocabulario que se les puedan presentar.

iii. El profesor les dice que van a escuchar la grabación dos veces; les da instrucciones indicándoles que deberán centrarse en las ocasiones en las que las personas entrevistadas hagan referencia a la frecuencia con la que han realizado estas acciones. Deberán anotar en las casillas de la tabla el nombre de las personas entrevistadas, según la frecuencia con la que declaren haber realizado las acciones. El profesor tiene que aconsejarles que la primera vez que escuchan la grabación, que la aprovechen para hacerse una idea general sobre las personas que llaman. La segunda vez pueden corroborar sus hipótesis y centrar su atención en los marcadores de frecuencia.

iv. El profesor deja que sus alumnos comprueben sus resultados con el compañero/a más cercano y corrige con todo el grupo. Además, les pide opiniones acerca del espíritu de aventura de las tres personas que han intervenido.

4.1.2. Comprensión auditiva

El programa de radio Buenos días con Rosa quiere saber si sus oyentes son personas que “tienen espíritu de aventura”. Escucha lo que responden a estas preguntas algunas personas y toma notas en la tabla.

	Muchas veces	Varias veces	Algunas veces	Una vez	Nunca
¿Has viajado solo?		Eduardo			
¿Has estado en algún lugar especial?					
¿Has vivido alguna experiencia curiosa?					
¿Has hecho algo especialmente peligroso?					

Después de que se hayan expuesto los resultados y autocorregirse, cada uno de los alumnos puede evaluar con esta actividad su propia comprensión o iniciar ejercicios personales para comprender mejor.

4.3. Tercera actividad

- Tiempo: 25 minutos para la fase oral, y 25 minutos para la fase escrita.
- Participantes: toda la clase para la fase oral, y trabajo individual durante la fase escrita.
- Material: tarjetas de dibujos, folios en blanco y rotuladores.
- Objetivos lingüísticos: práctica de los pasados y los conectores temporales.
- Destrezas: expresión oral y expresión escrita.
- Práctica y desarrollo de la actividad:

4.1.3. Expresión escrita

i. Al principio, el profesor pide al grupo que cite un lugar, una fecha (día, año, estación), una persona famosa, un compañero o una compañera, un medio de transporte, un suceso peligroso (incendio, terremoto...). El profesor puede usar las

tarjetas que más le convengan o dejar a los alumnos que escojan una o dos de cada grupo.

ii. Entre todos empieza la construcción de la historia: un alumno empieza a hablar y cuando quiere, o cuando no sabe qué decir, pasa la historia a otro, diciendo: paso la bola a..., y el alumno mencionado debe continuar. La historia se corta cuando hayan aparecido todos los elementos citados y escritos en la pizarra. Si en algún momento la historia queda parada, el profesor puede “coger la bola” e introducir algún elemento curioso o gracioso, o algún conector que quiera que se practique.

iii. La historia se deja sin terminar y se hace un concurso de finales originales. Cada alumno lo hace por escrito. Si el grupo es muy numeroso, se forman equipos para que cada uno elabore un final. Tras la escritura, se leerán en voz alta todos los finales y se votará el más original o simpático.

Conclusión

A modo de conclusión, podemos decir que la motivación no es, por tanto, un procedimiento de enseñanza, sino, más bien, un aspecto de todos los procedimientos pedagógicos.

En nuestro primer capítulo hemos empezado por proponer una definición de la motivación; hemos hecho una distinción entre los dos tipos de motivación (motivación intrínseca/motivación extrínseca), diciendo que la motivación de un alumno es intrínseca cuando realiza las actividades de aprendizaje movido por motivos personales y por la satisfacción que le produce el mismo aprendizaje. En cambio, si hace algo para obtener una calificación, evitar un castigo, agradar al profesor o por cualquier otra razón que tenga muy poco que ver con la propia tarea, su motivación es extrínseca.

También, hemos visto que la falta de conocimientos previos supone una dificultad para la adquisición de nuevos aprendizajes, lo que no anima precisamente al trabajo y el esfuerzo del alumno, pero también es una consecuencia de la falta de trabajo del alumno. Del mismo modo, hemos presentado las principales teorías de la motivación en el aprendizaje de idiomas extranjeros.

En nuestro segundo capítulo, hemos intentado proponer una definición del aprendizaje de un idioma que intenta establecer una relación entre una nueva experiencia y el conjunto de lo que ya se sabe.

Además, hemos hecho una distinción entre un estilo y una estrategia de aprendizaje, diciendo que los estilos de aprendizaje se definen como comportamientos característicos, cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores de cómo un alumno percibe, se relaciona y responde ante un determinado entorno de aprendizaje. En cambio, una estrategia de aprendizaje es todo aquello que realiza un alumno con el objetivo de aumentar su aprendizaje de la lengua meta. También, hemos visto la importancia del rol que juega el profesor en el proceso motivacional y la actitud del alumno en éste.

Del mismo modo, hemos visto la importancia de la interacción dentro del aula y las actividades y los materiales utilizados por parte del profesor para facilitar el

proceso de aprendizaje. Y por último, hemos intentado definir qué es un grupo, presentando sus características y sus metas.

En el tercer y último capítulo, apoyándonos en el análisis del cuestionario, podemos concluir que si la motivación tiene un origen personal, intrínseco, puede también encontrar su fuente en la enseñanza: (profesor, método, material pedagógico y recursos didácticos) que pueden introducir modificaciones al nivel de las actitudes decisivas para el éxito de los alumnos. El profesor tiene que adoptar soluciones adecuadas a las diferentes situaciones en las que se encuentra porque se enfrenta cada vez directamente con alumnos diferentes.

Asimismo, los resultados de la entrevista nos permiten darnos cuenta de que los profesores tienen que recurrir a la comprensión auditiva como herramienta de motivación en sus aulas y otros documentos (canciones, películas, etc.) que les animan a trabajar y que se adaptan a las necesidades de los alumnos.

Hemos llegado así a la conclusión que para dar ganas a los alumnos de trabajar, hay que ir de manera progresiva, porque hay cosas difíciles que se tienen que asimilar. Además, motivar, es procurar que el alumno tenga una imagen positiva de sí mismo.

También, constatamos que considerar el error como parte del aprendizaje es un medio eficaz de motivarles. Eso pide poca o mucha inversión al profesor según la amplitud del trabajo de explotación de los errores que decide emprender.

Hay que proponer actividades que lleven a la integración de conocimientos, es decir, que favorezcan el trabajo en clase; hay que organizar un apoyo al estudio o prever actividades alternativas al estudio que permita hacer revisar aprendizajes, automatizarlos y superarlos. Además, hay que usar técnicas que favorezcan la autoevaluación.

También, notamos que, hay que variar el ritmo y las actividades de la lección, es decir, hacer que la clase sea más dinámica. Es posible jugar sobre la organización del grupo clase, funcionando de manera colectiva, individual o por grupos. Las actividades que si piden al alumno pueden también variar y exigir niveles de implicación diferentes, como por ejemplo responder a las cuestiones que el profesor plantea en la clase, implicarse haciendo ejercicios, enfrentar ideas, sintetizar y resumir informaciones.

Finalmente, es necesario tener altas exigencias en relación con los alumnos. Eso quiere decir, no es obligatorio pedir cosas más difíciles, fuera del programa, sino esperar un control muy fuerte de los aprendizajes pedidos por las directivas oficiales. Hay que considerar que los alumnos hacen muchos esfuerzos para aprobar según las condiciones adecuadas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABARCA DEBIO, B. (1986): *Psychopédagogie et dynamique de l'orientation des groupes scolaires*. Alger: OPU.
- ALCÓN SOLER, E. (2002): *Bases lingüísticas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Barcelona: Universitas.
- ALDERMAN, M. K. (1999): *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning*. Mahwah : NJ. Erlbaum.
- ÁLVAREZ, C. et al. (2003): Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctica para la producción de textos escritos, *Lengua y literatura*, vol. 15, 77-104.
- BEACCO, J.-C. (1993): “Civilization et discours en classe de langue” En *Le français dans le monde*.
- BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J.; PÉREZ SÁNCHEZ, L.F. (1995): “El clima social de la clase I”, en Beltrán, J.: *Psicología educacional*. Madrid: UNED.
- BERNARD, A. (1998) : *Motiver pour enseigner, analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris : Hachette.
- BERNARDO CARRASCO, J. (1997): *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Rialp.
- BESSE, H. (1984): “Didactique et Interculturalité”, *Vivre le français, Actes du VI e Congrès Mondial*. Québec: PUF, 35-38.
- BOUCHIBA GHLAMALLAH, Z. (2005): *El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera por aprendices arabófonos*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.
- _____. (2007): “Profesionalismo y relación humana en el aula”. *Revue Laros N° 5*. 165-178. Orán: Ed. Dar El Gharb.

_____. (2008): *El profesor en cuestión: ¿tecnicidad o vocación? Actas del XIX Congreso Internacional*. Cáceres: ASELE. 291-304.

_____. (2009): "L'erreur: un repère pour un changement de stratégie pédagogique". *Revue Traduction et Langues N° 8*. 39-51. Orán.

BRINDLEY, G. (1984): *Needs analysis and adjective setting in the Adult Migrant Education Program*, Adelaide, NSW Adult Migrant Education Service.

CAMILLERI, G. (2002): *Autonomie de l'apprenant: la perspective de l'enseignant*. France: Ed. Conseil de L'Europe.

CROOKES, G.; SCHMIDT, W. (1991): "Motivation: Reopening the Research Agenda", En *Language Learning*, 41 : 4, December, 469-512.

DECI, E. ; RYAN, R. M. (1992): « The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement » en A. K. Boggiano y T. S. Pittman (eds), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge : CUP.

DORNYEI, Z. (1994) : « Motivation and motivating in the foreign language classroom », en *Modern Language Journal*, Vol 3, n° 78, p.p. 273-284. Cambridge : Cup.

EHRMAN, M. (1996): *Understanding Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath The Surface*, Thousand oaks, California, Sage.

FRANCIA, A.; MATA, J. (1992): *Dinámica y técnicas de grupos*. Madrid: CCS.

GASKINS, I.; ELLIOT, T. (1999): "Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela". *El manual Benchmark para docentes*, trad. Piña, C. Barcelona: Paidós.

GASTON, M. (1983): *Intoduction à la pédagogie*. Paris: PUF.

GAUTHIER, C. et al. (2003): *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

GOHIER, C. (2002): *Enseigner et libérer: les finalités de l'éducation*. Québec: Laval.

GONZÁLEZ ORNELAS, V. (2003): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Pax.

HADJI, C. (1992): *Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du développement au développement des intelligences*. Paris: ESF.

JIMÉNEZ LUNA, E. (2005): *Los factores en las programaciones de cursos: la motivación*. Memoria de Máster. Universidad Antonio de Nebrija.

LABIN, E. (1975): *Comprendre la pédagogie*. Paris: Bordas.

LEGENDRE, R. (1993) : *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

LE PETIT ROBERT (1978) : *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Société du Nouveau Littré.

LOMAS, C. (2005): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ MOJARRO, M. (2001): *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Zaragoza: Edelvives.

MACKEY, W. F. (1976) : *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.

MARIANE, F. (1998): *L'étudiant -apprenant: grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles: De Boeck.

Mc Combs, L.; Pope, E. J. (2000): *Motiver ses élèves: donner le goût d'apprendre*. Bruxelles.

MEIRIEU, PH. (1987): *Apprendre...oui mais comment*. Paris: ESF.

MORENO, C. Et al. (2005): *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid: SGEL.

MUCCHIELLI, R. (1970): *La dinámica de grupos*. Madrid: Ibérico Europea.

PLAISANCE, E.; VERGNAUD, G. (1998): *Les sciences de l'éducation*. Alger: Casbah.

PORCHER, L. (1995) : *Le français langue étrangère*. Paris :Hachette.

PUJADE-RENAUD, C. (2005): *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: L'Harmattan.

RAYNAL, F. ; RIEUNIER, A. (1997) : *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : Delta.

REBOUL, O. (1991): *Qu'est-ce qu'apprendre?*. Paris: PUF.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. (2008): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

ROSALES LÓPEZ, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

SARNOFF, A. Et al. (1981): 'At-ta allum. Beyrout: Dar 'aḏurûq.

SMITH, F. (1975): *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal: HRW.

VALLE ARIAS, A., et al. (1999): "Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual", *Revista Latinoamericana de psicología*, Vol. 31, Nº 31, 425-461.

VERDÍA, E. et al. (2007): *En acción I*. Madrid: en Clave-ELE.

VIAU, R. (1994) : *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

VIDIELLA, A. Z. (2007): *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

VILLANUEVA, M. L. (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Universitat Jaume I.

WILLIAMS, M. ; BURDEN, R. (1999) : *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid : Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.

GARDNER, R. C. (1985) : *Social Psychology and Language Learning. The role of attitudes and motivation*. Londres : Edward Arnold.

GENTRY, J. A., HELGESEN, M. G. (1999): "Using Learning Style Information to Improve the Core Financial Management Course". *Financial Practice and Education*, Spring-Summer.

HISMANOGLU, M. (2000): "Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching.". En *The Internet TESL Journal*, vol. V, N° 8.

HONEY, P.; MUMFORD, A. (1986): "The Manual of Learning Styles". *Maidenhead, Berkshire*. P. Honey, Ardingly House, 66-69.

O'CONNOR, J.; MC DERMOTT, I. (1996): *Principales of Neuro-linguistic Programming*. Londres: Thorsons.

O'MALLEY, J. M. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. United States of America: C.U.P.

OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva bury house.

ROGERS, C. R. (1969): *Freedom to learn: Aview of what education might become*. Merrill: Columbus.

VANN, R.; ABRAHAM, R. (1990): "Strategies of unsuccessful language learners", *TESOL Quarterly* 24, 177-198.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

WILLING, K. (1988): *Learning Styles in Adult Migrant Education*, Adelaide, Australia, National Curriculum Resource Centre.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

DESSLER, G. (1979) : Definición de la motivación www.monografias.com

ROBBINS, S. (1996) : Factores motivacionales www.monografias.com

<http://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula>

www.educacion.gob.es/redele/index.shtml

[www.uquebec.ca/edusante/.../motivation et demotivation.h](http://www.uquebec.ca/edusante/.../motivation_et_demotivation.h)

www.chez.com/brunofortin/motiver.html

Capítulo I

Concepto y teorías de la motivación

Capítulo II

Motivación y aprendizaje

Capítulo III

Metodología y análisis

ANEXOS

Anexo nº1

Cuestionario para alumnos

1. ¿Por qué has elegido el español?

- a. Por gusto.....
- b. Para viajar.....
- c. Para trabajar.....

Otro:.....

2. ¿Qué actividades te gustan más?

- a. Comprensión de lectura.....
- b. Gramática.....
- c. Expresión escrita.....
- d. Comprensión auditiva.....

3. ¿Haces todos los deberes que te pide el profesor? ¿Por qué?

- a. Por obligación.....
- b. Para satisfacer el profesor u a otra persona.....
- c. Para obtener buenas notas.....

Otro:.....

4. Cuando estás escuchando a tu profesor de español, ¿qué es lo más importante para tí?

- a. Recepción de la información.....
- b. Forma de comunicación.....

5. ¿Cómo trabajas en el aula?

- a. Trabajar solos.....
- b. En pareja.....
- c. En grupo.....
- ¿Por qué?.....

6. Cuando estás hablando en español, ¿en qué centras tu atención ?

- a. En que tu interlocutor te entienda.....
- b. Evitar los errores.....
- c. Pronunciar bien.....

Otro:.....

7. Cuando cometes un error:

- a. Te gusta que el profesor te corrija
- b. Buscas en un manual la respuesta correcta
- c. Solicitas la ayuda de un compañero.....
- e. Prefieres callarte.....

8. ¿Cómo tu profesor corrige los errores?

- a. Los corrige todos.....
- b. Sólo los errores gramaticales.....

Otro:.....

9. ¿Por qué crees tú que cometes errores?

- a. Piensas que el español es una lengua muy difícil.....
- b. El profesor no explica muy bien.....
- c. No repasas tus apuntes en casa.....

10. ¿Cómo te parecen las condiciones en las que estudias?

- a. Favorables.....
- b. Desfavorables.....
- Justificar la respuesta:.....

11. ¿Cuáles son los problemas que obstaculizan tu aprendizaje del idioma español?

- a. Problemas de entorno familiar.....
- b. Problemas de entorno educativo.....

Otro:.....

Cuestionario para profesores

1. A tu parecer, ¿Qué le puede motivar más al alumno?

a. Elección del español por el alumno mismo.....

b. Práctica de actividades comunicativas en el aula.....

c. Voluntad de los padres.....

Otro :.....

2. ¿En qué consiste el papel del docente?

a. Enseñanza y transmisión.....

b. Orientación del alumno.....

c. Corrección.....

Otro:.....

3. ¿A qué práctica didáctica dedicas más tiempo durante la clase?

a. Corrección de los trabajos hechos en casa.....

b. El oral (textos grabados, conversación, et.).....

c. El escrito (comprensión lectora, expresión escrita).....

4. ¿Qué tipo de actividades propones a tus alumnos?

a. Hacer ejercicios gramaticales.....

b. Proyectos para exponer.....

Otro:.....

5. Cuando los alumnos no están interesados por la clase, ¿Qué haces?

a. Les llamas la atención.....

b. Propones actividades divertidas.....

c. Les recuerdas la importancia de sacar su diploma.....

Otro:.....

6. ¿Organizas actividades divertidas en clase?

a. Canciones.....

b. Juegos.....

Otro:.....

7. ¿Cómo explicas el desinterés del alumno en el aula?

a. Carencia de conocimientos.....

b. Problemas personales.....

8. ¿Qué tipo de problemas encuentras dentro de la clase?

.....
.....
.....

9. ¿Qué tipo de problemas puede influir en el resultado escolar de tus alumnos?

a. Problemas en el entorno familiar.....

b. Problemas en el entorno educativo.....

10. Cuando tienes algún problema con uno de tus alumnos, ¿qué haces?

a. Hablas con el alumno.....

b. Hablas con sus padres.....

c. Haces intervenir la administración.....

Otro:.....

11. Fuera de las clases, ¿estás en contacto con tus alumnos?

a. Sí.....

b. No.....

• Justificar la respuesta.....

Anexo nº3

Entrevista con profesores

1.¿Cuándo empezaste a enseñar español?

.....
.....
.....

2.¿Qué sueles hacer para animar a tus alumnos a trabajar?

a.Recompensa.....

b.Castigo.....

3.Si te piden cambiar algo en el programa y en el manual ¿qué propones?

.....
.....
.....

4. ¿Quién puede más contribuir a la motivación de los alumnos?

.....
.....
.....

Materiales didácticos

DEDICATORIA

A mi madre

A mis hermanas

A todos mis amigos

A todos los que me conocen y aprecian

AGRADECIMIENTOS

A la Profesora Doctora Zineb BOUCHIBA-GHLAMALLAH

Le agradezco mucho su rigor en el trabajo, sus minuciosas correcciones, su apoyo psicológico y su paciencia durante todo el tiempo de la redacción de esta memoria.

A la Profesora Doctora Zoubida KHELLADI

Le agradezco mucho su amabilidad, su valiosa aportación de conocimientos en literatura española durante nuestros estudios y por aceptar ser miembro del tribunal para la lectura de esta memoria.

A la Profesora Doctora Meriem MOUSSAOUI

Le agradezco mucho por estar siempre a la escucha de los estudiantes, sus consejos y por aceptar ser miembro de este jurado.

Doy las gracias también a todos los que contribuyeron de una forma u otra al desarrollo de esta memoria.

